



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Manuelina Danin Correia

CAMINHOS DO OLHAR DA CRIANÇA PARA A ARTE CONTEMPORÂNEA

Mestrado em Educação Artística
Área de Especialização em Educação Artística

Trabalho efectuado sob a orientação de
Professora Doutora Anabela Moura

Março de 2011

Ao Hugo e Lúcio
Ao Torres
À Benedita

RESUMO

O objectivo desta investigação foi contribuir para melhorar as práticas da Educação Visual e Tecnológica da Escola Básica de Vila Praia de Âncora, situada no Concelho de Caminha e distrito de Viana do Castelo, investigando modelos nacionais e internacionais de apreciação artística e promovendo o contacto dos seus alunos com obras de arte, no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Artística, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. A escolha dessa escola foi, em grande parte, determinada pelo facto da investigadora e docente dessa instituição pretender inovar as suas práticas artísticas e dar a conhecer aos seus alunos a Arte Contemporânea, pois embora os estudos sobre educação artística acentuem a importância e necessidade de envolver os alunos na prática e estudo das artes e da cultura, na realidade, o que se tem vindo a verificar nas escolas de ensino regular é que o ensino artístico é amplamente desvalorizado, ocupando um lugar nitidamente marginal no currículo e as abordagens feitas por professores generalistas ou especialistas, negligenciarem abordagens contextualistas e a aproximação dos alunos à obra de arte. Com o propósito de possibilitar acções de mudança, foi conduzida uma Investigação – Acção pela investigadora e par pedagógico, usando técnicas de observação, questionamento reflexivo e uma intervenção curricular para testar e avaliar modelos de apreciação artística em EVT, com uma turma de alunos com idades compreendidas entre os onze e treze anos. O estudo concluiu que a dinamização de novas estratégias tais como visita a uma galeria, encontro dos alunos com o artista, actividades de análise de imagens de obras contemporâneas de artistas nacionais e internacionais facilitaram e aprofundaram o gosto e motivação para o conhecimento e compreensão da Arte Contemporânea. Também permitiu concluir que a obra de arte surge como um suporte de aprendizagem transversal, que permite o desenvolvimento não só da consciência estética como da social e, consequentemente, promove o fortalecimento de competências críticas e verbais dos alunos. Esta investigação recomenda a continuação de outras pesquisas sobre o uso destas e de outras estratégias sobre cultura visual e a formação contínua de professores nestas áreas de conhecimento.

Palavras-Chave: Inovação e Mudança Educacional; Modelos de Apreciação Artística; Arte Contemporânea.

ABSTRACT

The aim of this research work, made as a requirement for the Master's Degree in Artistic Education offered by the Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, was to contribute for the betterment of the Visual and Technological practices of a school located in Vila Praia de Âncora, through the study of national and international paradigms of artistic appreciation and the promotion of artistic sensibility among the students that constituted the sample of the study.

The choosing of the Vila Praia de Âncora School had to do with the fact that the researcher, as a teacher of that school, intended to innovate the artistic practices used in the school by introducing, as part of the curriculum, subject matter that would reflect the panorama of the contemporary art's movements. Although studies of art education emphasize the importance and necessity of involving students in practice and study of arts and culture, in reality, what has been observed in mainstream schools is that arts education is widely undervalued, occupying a marginal place in the curriculum and that the approaches made by generalist teachers or specialists, usually neglect contextualist approaches and the students' approach to art. With the purpose to enable actions of change, an Investigation was conducted - Action by the researcher and peer teaching, using observation techniques, reflexive questioning, and a curricular intervention to test and evaluate models of artistic contemplation in Visual and Technological Education with a class of students aged between eleven and thirteen. The study concluded that the stimulation of new strategies such as visiting a gallery, meeting of the students with the artist, image analysis activities of contemporary works by national and international artists, facilitated and deepened the taste and motivation for knowledge and understanding of Contemporary Art.

The results of this study point to the fact that by applying new and different strategies concerning the teaching of contemporary art, the students feel more motivated and appreciative of its importance and place in the artistic world. They also emphasise, that by using different methods of teaching art, the students improve their verbal and critical competencies developing, at the same time, a social and aesthetic consciousness.

Finally, the results of this study prompt further research on the use of the strategies to promote visual culture. They also call for the importance that teacher training has in the development of skills in the area under study.

Key-words: Innovation and Educational Change; Models of Artistic Appreciation; Contemporary Art.

DECLARAÇÕES DE AUTOR

É autorizada a reprodução parcial desta tese, apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, a que tal se comprometa.

Manuelina Danin Correia

Março 2011

AGRADECIMENTOS

A todos os meus alunos com os quais tenho partilhado o meu saber de ensinar/aprender.

À Doutora Anabela Moura pela sua boa disposição, orientação e muito ânimo dado ao longo das várias etapas deste estudo.

A todos os que contribuíram para que este mestrado se concretizasse.

LISTA DE CONTEÚDOS

• Resumo	V
• Abstract	VI
• Declarações de Autor	IX
• Agradecimentos	XI
• Lista de Conteúdos	XIII
• Lista de Figuras	XV
• Lista de Tabelas	XVII
• Lista de Anexos	VIII

CAPÍTULO I - CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

1.0 Contexto da Investigação	1
1.1 Problema da Investigação	3
1.2 Finalidades da Investigação	4
1.3 Questões da Investigação	4
1.4 Conceitos Chave	4
1.5 Sumário	5

CAPÍTULO II - REVISÃO DE LITERATURA

2.0 Introdução e Finalidades	7
2.1 Definição de Conceitos – Chave	7
2.2 Inovação e Mudança Educacional	8
2.3 Reflexões sobre Educação Artística	12
2.4 Impacto dos Programas Artísticos e Educativos	15
2.4.1 Benefícios de Mudança na Educação Artística	15
2.4.2 Avaliação do Papel da Educação Artística	17
2.5 Arte Contemporânea	24
2.5.1 Anos Sessenta e Setenta	25
2.5.2 Arte no Pós – Modernismo	30
2.6 Globalização <i>Versus</i> Identidade	34
2.7 Modelos de Análise de Imagem	36
2.7.1 Coexistência da Imagem no Quotidiano	36
2.7.2 Leitura da Imagem na Sala de Aula	39
2.8 Sumário	44

CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.0 Introdução e Finalidades	45
3.1 Selecção da Metodologia de Investigação	45
3.2 Método de Investigação-Acção – Suas Características	46
3.3 Contexto da Investigação	49
3.3.1 Escola Participante	49
3.3.2 Alunos Participantes	51
3.3.3 Professor Participante	51
3.3.4 Investigadora Participante	51
3.4 Métodos de Recolha de Dados	52
3.4.1 Entrevistas	52
3.4.2 Folha de Pergunta e Resposta	53
3.4.3 Observação	53
3.4.4 Diário	54
3.4.5 Registo Audiovisual	55
3.5 <i>Design</i> da Investigação	55
3.6 Análise de Dados	56
3.7 Plano de Acção	57
3.8 Considerações Éticas	58
3.9 Sumário	59

CAPÍTULO IV - DESCRIÇÃO DA INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO

4.0 Introdução e Finalidades	61
4.1 Recolha de Dados	61
4.2 Descrição dos Três Ciclos de Acção	61
4.3 Descrição da Acção	66
4.4 Sumário	103

CAPÍTULO V - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS E RESULTADOS

5.0 Introdução e Finalidades	105
5.1 Modelos de Apreciação Artística	105
5.2 Estratégias e Recursos para Abordar Arte Contemporânea	108
5.3 Abordagem de Conceitos Artísticos	113
5.4 Uso das Tecnologias na Motivação para a Imagem	121
5.5 Sumário	122

CAPÍTULO VI- CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS

6.0 Introdução	123
6.1 Método de Investigação-Ação	123
6.2 Formação de Professores	124
6.3 Implicações para Futuras Investigações	125

BIBLIOGRAFIA	127
---------------------	-----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Stairway to Heaven</i>	25
Figura 2 – <i>Vida Perra</i>	30
Figura 3 – <i>Electronic Superhighway: Continental US</i>	32
Figura 4 – <i>Puzzele Museum</i>	33
Figura 5 – <i>Small Fish</i>	34
Figura 6 – Pintor SD e tradutora AM	67
Figura 7 – Descobrindo formas e cores	67
Figura 8 - Falando sobre tonalidades	68
Figura 9 – A luz na arte	68
Figura 10 – <i>Rainbow Swans</i>	69
Figura 11 - <i>Splendour of Viana Spring</i>	70
Figura 12 – <i>Portuguese Flower Girl</i>	71
Figura 13 – <i>Temple Flame</i>	71
Figura 14 – <i>Purple Delights</i>	72
Figura 15 – <i>Radiant Hope and Joy</i>	72
Figura 16 – <i>Enchanting Peacocks</i>	73
Figura 17 – <i>Underwater Tropical Paradise</i>	73
Figura 18 – <i>Blessing of Santa Maria</i>	74
Figura 19 – Pintor Sudha Daniel e alunos na galeria Gunttilanis de VPA	75
Figura 20 – Pintura de aluno MP	80
Figura 21 – Pintura de SD	80
Figura 22 - Pintura de aluno FV	80
Figura 23 - Pintura de SD	80
Figura 24 - Pintura de aluno JA	80
Figura 25 – Pintura de SD	80
Figura 26 - <i>Kodi Hillis</i>	84
Figura 27 – <i>A Comer uma Laranja II</i> , 1981, George Baselitz	87

Figura 28 – <i>Sem Título</i> , 1984, Gerhard Richter	87
Figura 29 – Composição. Colagem	91
Figura 30 – Composição. Colagem	91
Figura 31 – Composição. Enquadramento fotográfico	91
Figura 32 – Composição. Enquadramento fotográfico	91
Figura 33 – Composição. Enquadramento fotográfico	91
Figura 34 – Natureza. Desenho de observação	92
Figura 35 – Natureza. Desenho de memória	92
Figura 36 – Natureza. Desenho/pintura de memória	93
Figura 37 - Símbolo da Natureza. Desenho/pintura de imaginação	93
Figura 38 - Desenho/pintura de imaginação	93
Figura 39 – <i>Jeanne Hébuteme</i> , 1919, Modigliani	96
Figura 40 – <i>Café Concerto dos Embaixadores</i> , 1877, Degas	98
Figura 41 – Descrição psicológica e física de um auxiliar de educação	99
Figura 42 – Estudo do rosto Um	100
Figura 43 - Estudo do rosto Dois	100
Figura 44 - Estudo do rosto Três	100
Figura 45 - Estudo do rosto Quatro	100
Figura 46 - Estudo do rosto Cinco	101
Figura 47 - Estudo do rosto Seis	101
Figura 48 - Estudo do rosto Sete	101
Figura 49 – Pintura do rosto Um	102
Figura 50 - Pintura do rosto Dois	102
Figura 51 - Pintura do rosto Três	102
Figura 52 – <i>Mulher e Homem</i>	117
Figura 53 – <i>Mulher com Chapéu</i>	118
Figura 54 – <i>Três Mulheres</i>	118
Figura 55 - <i>Mulher com Aparelho nos Dentes 1</i>	119
Figura 56 - <i>Olhares</i>	119
Figura 57 - <i>Mulher com Aparelho nos Dentes 2</i>	120
Figura 58 - <i>Duas Mulheres</i>	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Etapas de Investigação	57
Tabela 2 – Calendário das Actividades	62
Tabela 3 – Arte Contemporânea	63

ANEXOS 133

Anexo I – Catálogo da Exposição de Sudha Daniel	135
Anexo II – Obras de Sudha Daniel	137
Anexo III – Análise do pintor Sudha Daniel acerca dos trabalhos dos alunos	139
Anexo IV - Recursos pedagógicos – Obras de Arte. Pintura	143
Anexo V – Recursos pedagógicos – Obras de Arte. Desenho	145
Anexo VI – Recursos pedagógicos – Obras de Arte. Rostos	147
Anexo VII – Arte Conceptual	149
Anexo VIII – Alunos a desenhar dentro e fora da sala de aula	153
Anexo IX - Exposição de trabalhos -	155
Anexo X - Tabelas de caracterização da população escolar do Agrupamento de Escolas de Vila Praia de Âncora	157
Anexo XI - Ficha de trabalho sobre uma obra de arte	159
Anexo XII - Pedido de autorização para implementação da investigação	161
Anexo XIII - Pedido de autorização aos Encarregados de Educação	163

CAPÍTULO I – CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

1.0 Contexto da Investigação

Nas últimas décadas, instituições culturais e serviços educativos, principalmente nos grandes centros urbanos do país, têm multiplicado a oferta de realizações artísticas de diferentes formas de expressão, designadamente a Fundação de Serralves, Fundação Calouste Gulbenkian, Museu Soares dos Reis entre outros. Esta dinâmica tem vindo a conquistar novos e diversificados públicos, entre os quais, professores e grupos escolares que, regularmente estimulados pelas diversificadas dinâmicas promovidas por essas entidades, se vão interessando, cada vez mais, por práticas culturais. Vários investigadores (e.g. Trindade, 2004, Alves, 2005) constataam esta situação nas suas teses de Mestrado em Educação Artística, onde sublinham a existência de dinâmicas que promovem a ligação da escola aos museus e às galerias de arte.

Por outro lado, a minha experiência profissional tem-se processado em meios pequenos, tais como Vila Praia de Âncora (VPA) onde ainda são raras as iniciativas ligadas à aproximação de diferentes públicos à arte contemporânea. As poucas galerias existentes nessa área geográfica, tais como Guntilanis em VPA e o Museu/Bienal de Vila Nova de Cerveira, não têm as visitas regulares, quer de escolas quer do público em geral, sendo esse Museu excepcionalmente visitado nos períodos que coincidem com a realização das Bienais.

Em contexto escolar, e mais concretamente na EB de VPA, essa situação atrás especificada leva-me a acreditar que uma boa parte dos professores de Educação Visual e Tecnológica (EVT) e dos generalistas do 1.º Ciclo, não adequa estratégias e actividades que envolvam e motivem os alunos para o gosto para manifestações artísticas contemporâneas. Interpreto estas atitudes dos professores de várias formas. Uma das razões apontadas pelos docentes resulta da constatação da sua formação inadequada, em termos de formação artística. E apresento o seguinte exemplo de um jovem professor de Matemática que recorda a sua primeira experiência com a arte:

Quando entrei na escola para a 1.ª classe, dividia a minha carteira com um colega do 4.º ano. A professora Rosinha propôs que fizéssemos um desenho sobre as férias, com a praia, o mar (eu nem sequer sabia o que eram férias, o mar...). O colega começou a desenhar casinhas, a areia, e tudo o que ele fazia eu ia copiando. Resultado, levei um “monte” de reguadas! Foi terrível, uma má experiência! Acho que foi o primeiro e último desenho que fiz até chegar ao 8.º ano. Aí a experiência foi algo diferente, as reguadas foram substituídas por risos

(...) na 1.^a classe somos obrigados a escrever e desenhar muito direitinho, a não “borratar”, a não sair da linha ou do espaço dado; é muito negativo, não há espontaneidade, corta a criatividade. Isto é contra-arte não deixar expandir a criatividade! É inibir a expressão artística.

(Diário da investigadora, 7 de Outubro de 2010)

Os estudos realizados por Bamford (2009, p.93), a nível internacional, sobre o impacto das artes na educação apontam, entre outros factores, para a necessidade de repensar a formação dos professores no plano artístico, com primazia no que diz respeito à formação que auferem os professores generalistas, bem como os requisitos mínimos designados para os professores especializados em educação artística. A mesma investigadora sublinha também que melhorar alguns aspectos na formação dos professores pode ter repercussões positivas na educação artística e concretamente na sala de aula.

Concluí que uma eficiente formação dos professores torna-se imprescindível para se efectivar, de forma correcta, a transmissão de conhecimentos básicos artísticos e uma adequada alfabetização visual. Contudo, a investigadora não deixa de realçar que existem factores condicionantes para a fraca qualidade na formação dos professores em termos artísticos, especialmente generalistas e socorre-se das palavras de Taylor (in Bamford, 2009),

(...) Como a sociedade valoriza e reconhece a importância das competências de aritmética e língua, exige aos professores do ensino primário uma qualificação mínima nestes âmbitos, que monopolizam grande parte do protagonismo das disciplinas. Infelizmente dá-se pouca importância a um elemento fulcral das nossas vidas, que poderíamos denominar como alfabetização visual (p.93).

São diversos os investigadores que referem que o ensino artístico actual requer novas abordagens que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos, assente na análise crítica, (Lancaster, 1990; Moura, 2000; Hernandez, 1997), na reflexão estética, no reconhecimento da pluralidade cultural, ou seja, um ensino conducente à compreensão de aspectos latentes da cultura, e representações artísticas de outras culturas, como sublinha Eça (2008):

A educação artística para a compreensão é sobretudo a interpretação e valorização das produções artísticas e das

manifestações simbólicas de carácter visual das diferentes épocas e culturas e a escola (...) poderia ser um lugar mais significativo se a educação visual atribuísse maior importância à cultura contemporânea, se abrisse as portas das aulas para as imagens que de facto ajudam as crianças e os jovens a criar representações de si e do mundo (p.33).

1.1 Problema da Investigação

Embora os estudos sobre educação artística acentuem a importância e necessidade de envolver os alunos na prática e estudo das artes e da cultura, na realidade, o que se tem vindo a verificar nas escolas de ensino regular é que o ensino artístico é amplamente desvalorizado, não sendo visto nem pelos políticos nem pelos professores em geral, como uma área curricular essencial à Educação. Serão raros ou inexistentes os professores desta área de ensino que discordem ou não admitam tal facto. Infelizmente, este problema ultrapassa fronteiras como é o caso de Inglaterra, em que a Educação Artística “ocupa um lugar nitidamente marginal no currículo” (Parsons, 1992, p.15), apesar da extensa literatura e experiência em termos de cultura de investigação.

Há quase uma década que lecciono a disciplina de arte denominada EVT, na EB de VPA e, comprovo, que progressivamente, os alunos vêm chegando ao 5.º ano com insuficientes aptidões para realizar as actividades, e diria também, com menor interesse e motivação para as aulas de arte. Este problema é extensivo ao restante grupo disciplinar que se questiona, mas não tem conseguido vislumbrar soluções, apesar de serem aplicadas diversas estratégias na tentativa de quebrar situações de rotina. Diria, no entanto, que esta preocupação é quase da exclusividade dos professores desta área disciplinar. Nos Conselhos de Turma, os professores de outras áreas de conhecimento, confrontam-se, também, com graves problemas de aprendizagem, e debatem-se estratégias, procuram-se soluções para reduzir as dificuldades, mas o enfoque recai, habitualmente, nas disciplinas que consideram ser mais importantes e essenciais à Educação, que são o Português e a Matemática.

Como Directora de Turma, verifico igualmente que os Encarregados de Educação estão invariavelmente, pouco preocupados com os níveis atribuídos, salvo raríssimas excepções, ou se há evolução das aprendizagens nas áreas de expressões e, em particular, na de educação artística, fazendo vulgarmente comentários tais como:

(...) não estou interessada se o meu filho tem quatro a EVT, o que me está mesmo a preocupar é a nota a Matemática e a de Ciências (...) noutro dia, ele estava agarrado ao computador a fazer um trabalho, dizia ele, para EVT, era sobre umas pinturas esquisitas de um artista qualquer, tive que me zangar (...) ainda não tinha começado a fazer os deveres! Se ele quiser ser alguém (...)

A conjuntura política e económica dos últimos anos não encoraja a organização de visitas de estudo a instituições de promoção e desenvolvimento do conhecimento do património artístico, que se encontram nos grandes centros urbanos do país, contribuindo para o desinteresse permanente pela compreensão, conhecimento e valorização de contextos artísticos e práticas de cultura. Os factores apontados podem estar na origem da preocupante falta de motivação, por parte dos alunos e professores, para o estudo da arte.

1.2 Finalidades da Investigação

- Rever teorias e práticas relacionadas com modelos de apreciação artística.
- Testar a adequação de um modelo de apreciação artística em turmas do 2.º Ciclo do Ensino Básico numa escola do Norte de Portugal.

1.3 Questões da Investigação

Esta investigação apresenta as seguintes questões:

- Que modelos de apreciação artística podem facilitar as abordagens de Arte Contemporânea nas salas de aula de EVT?
- Que conceitos podem os professores de EVT explorar para motivar as crianças para a Arte Contemporânea?
- Que estratégias e recursos podem os professores de EVT utilizar na abordagem à Arte Contemporânea?

1.4 Conceitos Chave

A revisão da literatura relacionou-se com estudos sobre conceitos de Inovação e Mudança Educacional; Modelos de Apreciação Artística e Arte Contemporânea. O problema atrás mencionado obrigou à consulta de perspectivas teóricas, com a

finalidade de encontrar algumas respostas capazes de ajudar os professores a aproximar a criança da obra de arte a partir do uso de modelos de produção artística.

1.5 Sumário

Este capítulo apresentou o contexto e problema da investigação que se relaciona com a falta de interesse de muitas crianças pelas manifestações de arte, evidenciada na comunidade escolar de VPA, e a ausência de estratégias adequadas por parte dos professores, na promoção de leitura da obra de arte e do envolvimento e motivação dos alunos para a arte contemporânea. Foram aqui apresentadas as finalidades deste estudo assim como as questões da pesquisa, que justificam a necessidade de rever, no segundo capítulo, perspectivas teóricas nacionais e internacionais sobre modelos de apreciação artística que conduzam a um melhor conhecimento e compreensão de processos de ensino – aprendizagem, das linguagens visuais e da arte contemporânea.

CAPÍTULO II - REVISÃO DE LITERATURA

2.0 Introdução e Finalidades

Este capítulo apresenta algumas reflexões sobre modelos e estratégias de apreciação em educação artística em geral e sobre arte contemporânea em particular, segundo autores como Feldman (1982), Taylor (1988), Parsons (1992) Joly (2008), entre outros, que realizaram investigações sobre inovação e mudança educacional, modelos de apreciação artística e métodos de análise de imagem.

2.1 Definição de Conceitos Chave

O interesse pelo estudo do conceito de Inovação e Mudança Educacional deve-se principalmente aos crescentes constrangimentos produzidos em contexto educativo, reflexo das mudanças constantes que acontecem na sociedade, nas últimas décadas (Fullan, 2005; Hargreaves, 2005; Ellis, 2005; Navarro, 2000). Navarro (2000, p.20), afirma que, em termos de educação, predomina a ideia de introdução de algo novo na instituição escolar, com o intuito de produzir mudança e melhoria, ou seja, o conceito de inovação equivale a mudanças estruturais bastante significativas, com a intenção de melhorar a organização e o funcionamento das escolas, e em particular as metodologias em sala de aula. Ellis (2005, p.8) alerta que é imprescindível ser cauteloso e prudente na escolha de novos programas, e que devem sempre ser observados resultados dos estudos de avaliação de uma determinada teoria, de modo a indicar que o programa é efectivamente funcional num número bastante significativo de salas de aula. Assim, os programas devem ser aplicados nas escolas, depois de devidamente testados nas suas diversas fases e afirma o seguinte:

(...) demasiadas vezes áreas inteiras adoptaram currículos específicos e procedimentos de ensino que não tinham nenhuma base de pesquisa. Isso torna a nossa profissão vulnerável às críticas que são difíceis de refutar. (p.35)

Lowenfeld e Brittain (*in* Trindade, 2004, p.10) definem apreciação artística como a capacidade de entender arte e, mais especificamente compreender uma obra no seu contexto histórico e social, ou por outras palavras, a capacidade de estudar a sua historiografia no âmbito específico do exercício crítico (Crispolti, 2004, p.25). Para este autor, a apreciação das novidades linguísticas do mundo da pesquisa artística, provoca novas perspectivas de leitura, quer da arte do passado quer da arte contemporânea.

Por outro lado, Eisner (1999) afirma no prólogo à obra *Considerações sobre a Educação Artística* de Arnheim (1989), que o artista dá-nos uma visão da capacidade humana para compreender que a percepção é um “sucesso cognitivo” e que juntamente com a criação da arte visual são importantes factores no desenvolvimento do pensamento. Também para Parsons (1992), uma obra de arte pode ser percebida por indivíduos com experiência no domínio da arte ao longo da vida, “a par de um esforço sério e persistente de compreensão” (p.28).

2.2 Inovação e Mudança Educacional

A frequência do Curso de Mestrado em Educação Artística permitiu a familiarização com perspectivas teóricas de especialistas internacionais e nacionais, e relacionados com diferentes significados que podem ser atribuídos aos conceitos de inovação e mudança educacional. Todos têm em comum o objectivo de procurar respostas eficazes para os problemas concretos dos alunos, pais, professores e outros agentes educativos.

A revisão da literatura efectuada sobre Inovação Educacional a nível internacional (e.g. Fullan, 2005; Navarro, 2000; Ellis, 2005) e a nível nacional - Moura, (2002) e Bastos e Melo de Carvalho, (2009) - vem confirmar que, apesar da permanente exigência de qualidade de ensino e aprendizagem nas últimas décadas, são visíveis os constrangimentos no processo educativo. Na verdade, quando a inovação é entendida como um fim em si mesmo e como a resposta única para problemas educacionais, é tratada como algo desligado das teorias sobre mudança educacional, acaba por legitimar propostas conservadoras e repetitivas e homogeneizando políticas e práticas que não consideram a diversidade dos contextos sociais e culturais (Messina, 2001, p.226). As ideias expressas por Navarro (2000) em *Innovación Educativa* e de Fullan (2005), em *O Significado da Mudança Educacional: Um Quarto de Século de Aprendizagem*, abordam alguns desses constrangimentos, mas também alertam para possíveis resoluções de melhoria dos processos educativos e da prática docente. As ideias destes investigadores têm contribuído essencialmente para estratégias de mudança, e apontam igualmente para as limitações de certas mudanças estruturais ocorridas nas últimas décadas e que continuam a afectar os processos educativos e a prática docente.

A importância dada ao conceito de inovação educativa, com intenção de produzir mudança e melhoria, tem fomentado a aplicação de várias estratégias, basicamente centradas num campo interdisciplinar e particularmente na escola, e nos programas de

ensino onde se tem enfatizado o desenvolvimento profissional docente. Considerados por vários investigadores como verdadeiros actores da mudança, os professores são orientados para analisar a própria actividade docente baseada numa prática reflexiva sistemática e numa participação activa e crítica (Navarro, 2000, p.31), favorecendo uma relação, sem apreensão, com a sociedade que envolve não apenas alteração da prática docente, mas com um carácter intencional, sistemático e planeado em oposição às mudanças espontâneas que surgiam antes dos anos noventa (Messina, 2001, p.226). Os professores são igualmente orientados no sentido de alertar e ajudar a promover estratégias conducentes a um ensino de melhor qualidade: um ensino livre de preconceitos, chavões, não cristalizado nem de pensamento único, pelo simples facto que não há verdades absolutas e existem sempre caminhos diferentes para desbravar, como afirmou a investigadora brasileira Ana Camargo (2009), num dos seminários que realizou no âmbito da Unidade Curricular de “Teorias e Práticas de Educação Artística”, no Curso de Mestrado em Educação Artística da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Segundo Camargo (2009), os agentes do ensino devem ser orientados, sempre que possível, para o questionamento do mundo real, através do cruzamento e partilha de conhecimentos (rede rizomática), não tendo pejo de fazer escolhas e de tomar atitudes, porque não é necessário obedecer a tudo o que é dito, e consequentemente, não se deve aceitar nada como definitivo. Fazendo referências a Michel Foucault, a mesma investigadora esclarece porém que as lutas não são exactamente a favor nem contra o “indivíduo”, mas contra o “governo da individualização”.

De facto, o questionamento, a partilha de conhecimentos e reflexão, tornam-se factores essenciais à efectiva mudança e inovação, mas isso implica espaço e tempo para o professor, como revelou o investigador Almerindo Afonso, no Seminário do VII Congresso dos Professores do Norte, na Biblioteca Municipal de Viana do Castelo, em 20 de Novembro de 2010.

Navarro (2000, p.32) afirma que o professor necessita de tempo e espaço para reflectir sobre as condições concretas do seu próprio trabalho, e isso consiste em percebê-lo para o poder organizar, confrontar, proceder a alterações ou fazer progredir uma determinada prática ou experiência e estar informado sobre inovações de que outros já tenham aplicado, experimentado e avaliado, com o intuito de alterar ou corrigir para adaptar a novas necessidades. Fullan (2005, p.213), alerta para a liberdade que o professor deve ter para vislumbrar possibilidades, encontrar soluções capazes e ter o

ensejo de repensar a sua profissão e o modo como a exerce. Messina (2001) elucida que:

(...) As inovações foram classificadas em pedagógicas ou institucionais, em micro e macro, impostas ou voluntárias. Entretanto, a diferença que conta é aquela relacionada com o sentido, se por acaso a inovação torna possível que os sujeitos e as instituições sejam mais donos de si, mais plenos e autônomos em sua maneira de ser, fazer e pensar ou, ao contrário, os submete a uma lógica única, aceita como natural. (p.227)

Tal argumento leva-nos a pensar que o professor deve ter um papel activo, demonstrar capacidade crítica, saber reagir ao espírito do tempo, para poder estar apto a tomar decisões políticas, fazer escolhas e ser responsável por essas escolhas. O sociólogo e antropólogo Perrenoud (1999), interessado pelos processos de inovação e pelas políticas educativas, é da opinião que o envolvimento do docente com a sociedade, não se deve restringir unicamente a ser mero cidadão, mas essencialmente envolver-se como professor,

Não como membro de um grupo profissional que defende interesses de categoria, mas como profissional que coloca a sua especialidade ao serviço do debate sobre as políticas educacionais. (p.13)

No entanto, segundo Fullan (2005, p.214), para que as mudanças aconteçam e se tornem efectivamente significativas, elas não dependem exclusivamente do esforço dos professores. A sua acção pode ser bastante limitada se não houver compromisso conjunto dos agentes envolvidos na educação, na busca de soluções eficazes no contexto educativo. Daí a necessidade de uma forte liderança em termos organizacionais e pedagógicos da equipa directiva, que será factor imprescindível para o desenvolvimento e coordenação da actividade docente, de uma liderança que proporcione ao professor a oportunidade de participar nas decisões de forma crítica e de permitir pôr em prática a sua autonomia.

Como observou Almerindo (2010), pensar autonomia nas escolas é pensar autonomia dos professores e vice-versa. A escola deve ser a resposta à reflexão conjunta dos professores, desde que estes não percam a visão de conjunto. É preciso pensar a escola como um todo. Este investigador alerta para o facto de que,

(...) a escola deve ter qualidade democrática, científica e pedagógica e só pode ser democrática se for levada a sério, isto é, se tiver qualidade pedagógica e científica.

(Diário da investigadora, 20 de Novembro de 2010)

Mas as mudanças não se podem concretizar com sucesso, apenas com o esforço e empenho dos professores e das instituições. Os sistemas também precisam de atenção directa, devendo preocupar-se com a construção de infra-estruturas que possibilitem o desenvolvimento profissional dos educadores nesses mesmos sistemas (Fullan, 2005, p.210), e a promoção da aprendizagem permanente. O mesmo investigador afirma que será utópico pretender formar professores sem lhes proporcionar os meios necessários. Também Perrenoud (1999, p.19) alega que o desenvolvimento de programas de formação de professores deveria ser “objecto de parcerias sólidas e equitativas com o sistema educativo”, oferecendo possibilidades de construir trajectos de formação sustentáveis, simultaneamente académicos e profissionais, como sublinha o mesmo investigador.

Contudo, torna-se cada vez mais difícil desempenhar o papel de agentes envolvidos na educação nos processos de mudança educacional. A sociedade transforma-se rapidamente e as tecnologias mudam as formas de trabalhar, de comunicar e até de pensar, o que implica mudanças estruturais contínuas, para dar resposta às expectativas das escolas e da sociedade em geral. A este propósito Fullan (2005) esclarece:

Se as tentativas de mudança são para serem bem sucedidas, individualmente ou em grupo deve-se encontrar significado sobre *o que deve mudar*, e *como agir* em relação a isso. No entanto, é extremamente difícil de resolver o problema do significado, quando um grande número de pessoas está envolvido (p.9).

No entanto, o autor adverte que as mudanças devem começar de dentro das pessoas e estas devem aprender a enfrentar as dificuldades, tentando resolver problemas com que se deparam, tomando o controlo das situações, utilizando os instrumentos disponíveis, para agir de forma positiva. Reforça-se mais tarde esta teoria com Andy Hargreaves (1996), desenvolvendo e orientando acções para professores e directores, de modo a incentivá-los a assumir riscos, proporcionar ideias e tomar iniciativas para enfrentarem o sistema.

As abordagens que foram feitas sobre inovação e mudança educacional, por estes autores, mostram que é possível criar mudanças educacionais de modo a arquitectar escolas bem sucedidas. Apesar dos constrangimentos inerentes à complexidade do sistema educativo, perspectiva-se uma escola de sucesso, que tende a ultrapassar as adversidades que advêm da constante mudança, pelo que se conclui, que temos todos de criar dinâmicas e ultrapassar de forma criativa os problemas e obstáculos com que nos deparamos.

Falar do lugar da Educação através da Arte na escola obriga a recuar a 1943 e a ler o que Herbert Read defende em termos de princípios de educação artística no currículo. Foi um período marcado por uma forte revisão crítica dos conceitos de “auto-expressão”, “observação” e “apreciação”. Posteriormente, nos anos 70 e 80, surgiam outras categorias de aprendizagem artística. Segundo Figg (1989, p.37), entre 1972 e 1982 Eisner, nos Estados Unidos e Allison em Inglaterra, definem novas categorias de aprendizagem artística. Eisner, em 1972 identifica os domínios produtivo, crítico e cultural e Allison, em 1982 identifica os domínios expressivo/produtivo, perceptual, analítico e crítico e histórico-cultural. Tanto Eisner como Allison reconheciam a apreciação e a participação como dois aspectos enriquecedores do ensino da arte. Os professores de arte começaram a poder considerar a perspectiva que enfatiza a educação do indivíduo como um artista, ou o da educação do indivíduo em termos de apreciação da Arte. Ambas as perspectivas são mencionadas por Read e posteriormente por Allison (Figg, 1989).

2.3 Reflexões sobre Educação Artística

A propósito de mudança, Moura (2002) refere que as artes podem ter um papel fundamental na resolução de problemas sociais e estes podem ser atenuados ou mesmo colmatados uma vez que, “as artes podem funcionar como agentes de reconstrução social” (p.10). Apesar de na sociedade pós-moderna a escola já não ser considerada o único local de relevo para transmissão e transformação do conhecimento, como se pode ler no Roteiro para a Educação Artística (2006, p.15), devido à considerável informação existente fora do espaço escolar, no que diz respeito à Educação Artística, a escola pode ser o lugar ideal para mudanças significativas de mentalidades e da preparação cada vez mais efectiva, dos seus agentes de ensino. Para isso, tem contribuído a investigação especializada sobre temas relevantes que têm emergido a nível internacional e especificamente a nível nacional, com alguma

regularidade, em seminários e congressos, onde se promovem debates e analisam as transformações do ensino educativo português no que respeita à aprendizagem das artes.

À medida que os professores se vão consciencializando para as políticas e práticas de Educação Artística e perspectivas teóricas sobre educação cultural, torna-se claro que estas são interpretadas como fundamentais para o desenvolvimento das competências e conhecimentos básicos dos indivíduos e potenciam a criatividade, a capacidade de reflexão crítica, a imaginação, sendo, portanto, um domínio essencial do conhecimento.

No entanto, parece prevalecer na sociedade portuguesa e nas próprias escolas, o desconhecimento quanto ao real valor educativo e formativo das disciplinas de natureza artística. Fernandes e colaboradores (2007, p.34), no Estudo de Avaliação do Ensino Artístico, é afirmado que muitos são os professores que consideram que as disciplinas artísticas têm um papel curricular secundário, em termos do seu valor educativo e formativo e são de importância inferior em relação à maioria das outras disciplinas do currículo. É bastante frequente os alunos demonstrarem interesse e aptidão pelo ensino e aprendizagem artística, mas são habitualmente desmotivados pelos familiares, que não os incentivam nesta área das artes, por considerarem de pouca ou nenhuma relevância para o seu futuro.

Eça (2008, p. 31) critica esta situação, afirmando que ideias desta natureza que afluem na sociedade portuguesa e nas nossas escolas têm que ser contrariadas, porquanto tendem a desvalorizar a importância da educação artística e as manifestações artísticas como um meio de transformação social.

No entanto, contrariar estas e outras concepções sobre educação artística, não basta só por si para resolver os problemas que a envolvem. Alguns investigadores portugueses, Moura (2001), Pacheco (1995), Eça (2010) defendem que existem práticas pedagógicas correntes pouco conseguidas no domínio da Educação Artística, pelo que parece estar relacionado, entre outros aspectos, com o facto de aquelas não acompanharem nem se adaptarem às necessidades emergentes da sociedade, como por exemplo, o negligenciar arte não ocidental, especificamente aquela que é resultante dos intercâmbios sociais e interculturais com Portugal. Moura (2001) enfatiza esta situação quando diz:

O actual currículo etnocêntrico da arte ao nível do 2.º ciclo, tende a perpetuar a desigualdade e não dá a possibilidade das crianças entenderem o conceito de cultura como um corpo de tradições, conhecimentos, costumes, práticas, de pessoas em particular, cultura essa que é influenciada pelo passado mas está continuamente a ser recreado como reacção à interacção e troca intercultural (p.28).

Nesta linha de raciocínio, colocam-se as questões: o que está mal nas práticas da educação artística em Portugal? O que se tem vindo a valorizar? Numa das suas comunicações, Moura (Ibid. p.24), é peremptória quando diz que podemos aprender com outras culturas em termos de planificação, consistência e coerência no que diz respeito ao ensino da arte, uma vez que, no nosso país, estamos a dar ainda os primeiros passos em termos de investigação. A mesma investigadora (in Moura e Cachadinha, 2007) afirma:

(...) Estou de acordo com Stokrocki (2005, p.12) quando refere que a planificação interdisciplinar requer um arriscar constante em áreas desconhecidas e o envolvimento obriga a uma pesquisa permanente e ao alargamento de horizontes (p.210).

Noutro artigo, a autora refere também que o professor, ao analisar um determinado objecto artístico e/ou imagens, tende a não enfatizar questões éticas, religiosas, económicas, ambientais ou funcionais, persistindo obstinadamente em salientar unicamente o domínio produtivo/expressivo (Moura, 2001, p.25). Assevera, ainda, Moura (2005, p.9) que, nos próprios manuais, se tende a perpetuar o predomínio dos preconceitos e estereótipos e através destes perpassam ideias que em nada contribuem para a resolução de situações problemáticas geradas, por exemplo, pela diversidade cultural em contexto de sala de aula.

A mesma preocupação é reforçada pelo investigador americano Chalmers (1996, p.86), que afirma que os currículos artísticos devem valorizar a identidade e a diversidade cultural e a descoberta de formas de partilha, para que a arte contribua para a vida cultural. Para este investigador não basta juntar apenas algumas lições que retratem a arte de grupos étnicos e sociais diferentes, porque pode perpetuar a ideia que os grupos étnicos não fazem parte integrante da sociedade. Chalmers (1996, p.87) sublinha que a educação artística necessita mais do que um simples programa político verdadeiro e de qualidade, e faz referência aos enfoques multiculturais na educação, descritos pelos investigadores Sleeter y Grant (1987) entre os quais destaca,

(...) professores e estudantes devem ir mais além do reconhecimento da diversidade e devem desafiar os cânones e estruturas do mundo artístico da cultura dominante. A educação artística converte-se num factor de reconstrução social, e os alunos comprometem-se a estudar e a utilizar a arte para desmascarar e desafiar todo o tipo de opressão (...) (p. 45).

Reforçando as ideias anteriormente descritas, Moura (2001), manifesta o seu repúdio pelas ideologias que abordam de forma acrítica os modelos vigentes e enfatiza práticas que visam a transformação e mudança, assentes na “teoria crítica” de Kemmis (1988) que a caracteriza como,

(...) discurso dialéctico, por uma organização participativa, democrática e comunitária através de uma acção e reflexão sistemática, partindo de situações da realidade concreta e analisando criticamente a sociedade através de um diálogo com o quotidiano (p.33).

2.4 Impacto dos Programas Artísticos e Educativos

2.4.1 Benefícios de Mudança na Educação Artística

Falar de mudança em educação artística obriga à consulta da obra “*El Factor Wuau*”, de Anne Bamford (2009), onde são expostos os resultados e conclusões de um projecto apoiado pela Unesco e desenvolvido com o apoio do “*Australian Council for the Arts*” e a “*Internacional Federation of the Arts Councils and Culture Agencies*” (IFACCA), em que são comparados e analisados casos concretos da qualidade da educação artística, em mais de sessenta países. É dado relevo à importância das artes na educação em geral e aos seus efeitos nas crianças e jovens, no ambiente de aprendizagem e na comunidade local (Bamford, p.163), podendo ler-se o seguinte:

Educar com arte significa orientar a educação para o poder da expressão artística e para a sua capacidade de fomentar em todos e em cada criança e jovem, uma mentalidade inovadora, espírito criativo e vontade de viver e aprender (Bamford, 2009, p.176). (tradução minha)

Educar con arte significa orientar la educación hacia el poder de la expresión artística y su capacidad de fomentar en todos y cada uno de los niños, las niñas y jóvenes una mentalidad innovadora, el espíritu creativo y las ganas de vivir y aprender. (Bamford, 2009, p.176).

A investigadora apresenta, nessa obra, conclusões gerais sobre essa investigação internacional e destaca os seguintes aspectos:

- As artes estão presentes nas políticas educativas na maioria dos países;
- Os países economicamente desenvolvidos têm mais tendência a valorizar os novos meios de comunicação (cinema, arte digital, fotografia);
- Os países em vias de desenvolvimento enfatizam as expressões artísticas próprias de cada cultura;
- A educação artística tem benefícios nos jovens, nas aprendizagens em geral e na comunidade local;
- É necessário incrementar a formação artística dos profissionais responsáveis pela educação artística. (tradução minha)

Com este estudo, confirma-se a importância para os jovens da educação das artes e através das artes. O documento americano *National Standards For Arts Education* (1994, p.6) menciona que uma educação artística beneficia a sociedade, pois habilita os estudantes com poderosas ferramentas que promovem a:

- compreensão da experiência humana, no passado e no presente;
- aprendizagem em termos de adaptação a, e respeito por outras formas de pensamento de trabalho e de expressão;
- aprendizagem de expressão de formas de resolução de problemas que trazem uma série de ferramentas em termos expressivos, analíticos e de desenvolvimento a todas as situações humanas (isto é, porque nós dizemos por ex. a arte do ensino ou a arte da política);
- compreensão das influências das artes, por exemplo, no seu poder de criar e reflectir culturas, no impacto do design em todos os aspectos da vida diária e na interdependência do trabalho nas artes, com todo o universo de ideias e acções;
- tomada de decisões em situações onde não há respostas standardizadas;
- análise da comunicação não verbal e realização de julgamentos informados sobre produtos e questões culturais;
- comunicação de sentimentos e pensamentos numa variedade de formas, dando-lhes um repertório poderoso de auto - expressão.

2.4.2 Avaliação do Papel da Educação Artística

Os benefícios da educação artística no desenvolvimento global dos alunos têm sido evidenciados nas últimas décadas em múltiplos estudos e situações do quotidiano escolar, mas apesar das vantagens constatadas, a sociedade e a escola persistem em negligenciar esta área científica. Diversos factores poderão estar por detrás de tais procedimentos, entre os quais se ressalta o desinteresse pela dimensão cultural na educação e, tal como afirma Bamford (2009):

O controlo e análise da qualidade educativa centralizaram-se tradicionalmente no aspecto do rendimento e dos resultados, um terreno demarcado pelos limites dos pensamentos científico, matemático ou tecnológico, pela qual se deixou bastante desamparada a dimensão cultural da educação. O problema agravou-se pela escassez de dados válidos sobre os efeitos positivos dos programas artísticos no rendimento educativo e pelos problemas no momento de definir o alcance e as características da educação artística e o seu papel nas escolas (p.23). (tradução minha)

El control y análisis de la calidad educativa se han centrado tradicionalmente en el aspecto del rendimiento y los resultados, un terreno acotado por los límites de los pensamientos científico, matemático o tecnológico, con lo que la dimensión cultural de la educación se ha dejado bastante abandonada. El problema se ha visto agravado por la escasez de datos válidos sobre los efectos positivos de los programas artísticos en el rendimiento educativo y por los problemas a la hora de definir el alcance y las características de la educación artística y su papel en las escuelas (p.23).

Esta análise deixa antever que, no que concerne à avaliação na educação artística, não se tem vindo a exercer orientações muito precisas, sendo-lhe atribuída objectivos distintos e não raras vezes contraditórios, sustentados a maior parte das vezes por teorias frágeis (Allison, 1998; Bamford, 2009).

Partilham da mesma opinião a equipa de docentes e investigadores portugueses da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, que desenvolveram o Estudo da Avaliação do Ensino Artístico (2007), quando afirmam que, por vezes, a grande oposição à mudança,

(...) reside justamente na facilidade com que se produzem, reproduzem e vulgarizam discursos e soluções pedagógicas, sem que os respectivos subscritores de sintam obrigados a

fundamentar e contextualizar as declarações que vão produzindo (...) a avaliação é fundamentalmente um processo que contribui para melhorar e desenvolver as realidades sociais em que vivemos (p.6).

Allison e Hausman (1998, p.121) fazem referência ao *National Curriculum e National Standards for Arts Education*, Inglaterra e nos Estados Unidos América (EUA), onde se encetaram esforços para avaliar o que é que os estudantes realmente sabiam e eram capazes de fazer nas artes. A liderança americana na educação artística perspectivava uma convicção nas capacidades e esforço humano, através do trabalho empenhado, e crescente evolução de níveis de realização. Acreditava na construção de uma narrativa progressiva e de desenvolvimento que conduziria a uma explicação determinada da arte e a modelos de experiências em arte.

Por sua vez, as perspectivas teóricas da Inglaterra, muito mais pragmáticas, segundo Allison e Hausman (1998, p.122), não tinham em linha de conta as teorias acerca da educação artística. A formação dos professores era feita em estabelecimentos artísticos, afastados das estruturas académicas das universidades, onde se desenvolviam as teorias. Estes autores afirmam que os estudos sobre a educação artística acabaram por ser aí introduzidos e influenciados pelas ideias dos americanos Viktor Lowenfeld e Rudolf Arnheim. A identificação e formulação de teorias passou a ser uma necessidade crescente para se analisar e compreender o que se fazia, e os caminhos a traçar na educação artística. A preocupação e pela evolução do estudo em termos artísticos, levada a cabo em ambos os países suscitou a atenção internacional.

No caso dos Estados Unidos, foi fulcral a fundação *Getty Center for Educacion in the Arts* (1982) que através do programa de arte *Discipline Based Art Education* (DBAE), organizou e integrou aspectos das disciplinas relacionadas com a criação e crítica artística, história de arte e estética (Lindstrom, 1994, p.189). Segundo este investigador, após a II Guerra Mundial, Manuel Barkan, June Mcfee e Elliot Eisner, entre outros, tiveram um papel fundamental na reacção ao modo como a escola americana enfatizava a auto-expressão e o desenho infantil na educação artística, acabando por abrir portas para um questionamento persistente dos métodos utilizados. No entanto, Allison e Hausman (1998, p.123) referem que a avaliação realizada por Brent Wilson (1997) deixa transparecer que em relativamente pouco tempo, as associações criadas para o desenvolvimento do projecto DBAE superaram largamente as expectativas. Lindstrom (1994, p.201) refere que, ao ser recomendado por Elliot Eisner, estudou o programa e presenciou como este decorria na prática em diversas escolas, como forma

de introduzir a arte às crianças e concluíram que os procedimentos passavam apenas por analisar elementos da gramática plástica e, de seguida, cediam lugar à prática, enfatizando apenas o domínio produtivo-expressivo de que Allison fala (Figg, 1989, p.35). Concluía-se que adoptar modelos e uniformizar instrumentos de avaliação, não seria fácil num país tão grande e diversificado como os EUA e por tal facto, o programa acabou por, de tão abrangente, provocar generalizações que em nada abonaram os objectivos inicialmente apontados (Allison e Hausman, 1998, p.123).

Em Inglaterra, no início dos anos 70 tal como nos EUA, desenvolveu-se um currículo artístico assente em novos paradigmas que segundo Allison e Hausman (1998, p.124), resultaram numa proposta curricular reconhecida por Quatro Domínios de Brian Allison (1978). Foi criada a *National Society for Art Education* e novos desafios eram lançados. Posteriormente, em Portugal, esse investigador inglês, com vasta obra relacionada com a investigação artística, visita a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo em 1992, e apresenta essas perspectivas, referindo-se aos domínios que deveriam estar presentes em qualquer abordagem curricular das Artes. Segundo Allison, estes domínios estão interligados e são interdependentes e significam o seguinte:

- Domínio produtivo/expressivo é o veículo da expressão e de desenvolvimento de competências de expressão e comunicação;
- Domínio perceptual, que se relaciona com a percepção visual e tátil como um pré - requisito para a compreensão e aquisição de significados no mundo visual;
- Domínio analítico/crítico que trata do conhecimento e compreensão do fenómeno artístico e estético e do seu contributo para a percepção artística;
- Domínio histórico/cultural que se refere aos conhecimentos e experiências que derivam do acesso e da apreciação da nossa própria arte e da arte das outras épocas e culturas.

Figg (1989, pp.33-35) descreve mais pormenorizadamente esses domínios de Allison e explica o domínio produtivo/expressivo como sendo aquele que se refere ao desenvolvimento de comportamentos e capacidades que contribuem para uma compreensão da natureza, propósito e processos de arte e design e aos meios para comunicar e criar. O domínio perceptual diz respeito ao desenvolvimento de competências que alargam as capacidades de ver, sentir e compreender a forma, a cor e textura, como parte do encontro com o meio visual e tátil, e como sendo fundamental para a experiência artística. O domínio analítico e crítico, diz respeito ao desenvolvimento de competências de descrição, análise, interpretação e avaliação de

que nos fala também Edmund Feldman (1982) ou Taylor (1986) apesar deste último se referir ao desenvolvimento de competências para analisar conteúdo, forma, processo e sentimentos. Allison considera que as competências analítico/críticas, perceptuais, comunicativas e expressivas são fundamentais para análise das qualidades estéticas do meio envolvente, como uma base para comunicar significativamente acerca do conteúdo e forma da arte e do design. Essas competências permitem melhor compreender a forma e significado do trabalho artístico e os processos de pensamento envolvidos na produção artística. Por fim, o domínio histórico e cultural relaciona-se, com o desenvolvimento da compreensão e apreciação das mudanças e efeitos trazidos pela influência de contextos históricos e culturais e os papéis dos artistas, artesãos e designers, nesta e noutras sociedades, em relação às suas contribuições para o desenvolvimento de formas, ideias e valores. Allison refere que nenhum domínio pode ser concebido isoladamente ou ser considerado mais importante que qualquer outro.

Quase em simultâneo com o currículo artístico proposto por Allison, foi criada em 1982 uma revista *“Journal of Art & Design Education”* para divulgação e troca de ideias, em 1992 foi introduzido o *National Curriculum* que pretendia identificar e promover o que os alunos eram “capazes de perceber, saber e fazer em arte, artesanato e design” (Allison e Hausman, 1998, p.124). Refere a mesma fonte, que o Currículo Nacional não conseguiu transmitir o que significava ser “educado em arte”, no que diz respeito a aspectos humanos e sociais e, por essa razão, dar resposta satisfatória em termos de mudança social e enriquecimento da vida das pessoas. Afirmam, no entanto, que contribuiu com a sua estrutura e orientação como apoio aos professores das escolas primárias que não possuíam qualquer formação em arte.

A avaliação extraída por estes investigadores sobre os currículos da Inglaterra e EUA deixa transparecer incertezas quanto à eficácia e impacto daquelas iniciativas para o futuro, mas defendem uma participação activa na análise crítica e avaliação dos esforços, como forma de reconhecer e ponderar as teorias implementadas. No respeitante às teorias na educação artística, referem que estas devem ter em conta vários factores e eventualidades e evitar generalizações rígidas. Mas não deixam de sublinhar o papel da teoria porque segundo eles,

(...) é através da teoria que se pode construir uma avaliação sistemática que explica e dá consistência às opiniões individuais sobre o que está a acontecer nas sala de aula, escolas, comissões e na nação em sentido lato (p.121). (tradução minha)

(...) it's through theory that a systematic accounting can be constructed that explains and makes consistente the individual critiques of what is going on in classrooms, schools, committees and the nation-at-large (p.121).

No entanto, não deixam também de advertir que existem limites da teoria na educação artística, não devendo aquela ser indissociável das situações concretas vividas pelos professores e, por tal facto, torna-se crucial desenvolver consensos.

Uma sólida formação profissional obriga à familiarização com teorias e práticas, após a sua validação e aprofundamento, e se verifique que elas são dignas de crédito e utilizáveis (Perrenoud,1999, p.17). Este autor elucida também que, trabalhos realizados por diversos investigadores em educação, pressupõem o conhecimento da realidade escolar do dia-a-dia, tentando superar hábitos e tradições didácticas (). Supõe-se, então, que o investigador seja crítico no que diz respeito à informação obtida e à sua respectiva análise, bem como, capaz de formar uma atitude auto-crítica relativamente às suas decisões (Moura, 2001, p.30).

A leitura e reflexão do relatório sobre Avaliação do Ensino Artístico (2007) é fundamental para entender os processos de inovação e mudança da educação artística e assevera ser relevante que:

(...) a sociedade entenda que a educação e a formação das crianças e dos jovens vai para além das disciplinas que normalmente se anunciam publicamente como problemáticas. E que a importância da educação e do ensino artístico na formação dos estudantes tem, hoje em dia, forte suporte científico (p.27).

Este Relatório recomenda a promoção e apoio da formação contínua dos professores das artes em geral, através da participação em *workshops*, *performances* e outros encontros de natureza diversa (2007, p.30), contribuindo positivamente não só para o desenvolvimento e actualização nos domínios técnico e artístico, mas como refere igualmente Moura (2007, p.198), para desenvolver sensibilidades para a consciencialização de problemáticas relacionadas com a estrutura sócio-cultural e mentalidades.

As mesmas preocupações estão expressas nas recomendações do Congresso de Beja (2008, p.7), que alerta para a necessidade, de examinar criticamente os programas curriculares de forma a introduzir nestes, áreas emergentes recentes, designadamente

Estudos Culturais, Cultura Visual e Cognição Imaginativa e incentivar maior produção científica, sobre temas relacionados com a área da Educação Artística, enquanto instrumento de auto-formação e actualização.

A propósito da mudança e novos desafios, John Swift e John Steers (1999, p.9) referem a necessidade de também se construir uma variedade de abordagens que permitam a aceitação da diferença, e a necessidade de se promover a receptividade, a experimentação, mudança e novos desafios. Steers (2003, p.19) aclara porém, que para uma suposta “boa prática” muitas vezes faltam bons suportes teóricos arriscando-se a tornar anacrónica, por responder às necessidades dos alunos, nem garantir uma harmonia com a prática profissional. As perspectivas teóricas destes últimos autores apontam para a mudança, o que pressupõe estar-se receptivo a outras formas de perceber e pensar educação, concretamente a educação artística. E isto porque é através da promoção do pensamento divergente, da troca de ideias e do reconhecimento, que se potenciam novos conhecimentos e produzem ideias ricas em conteúdo, no sentido de procurar soluções possíveis perante um problema.

Na concepção do psicólogo americano Joy Paul Guilford (in Calero e Garcia, 2005, p.15), o pensamento divergente ao produzir diversas soluções possíveis para um determinado problema, leva as pessoas a superar os esquemas mentais já enraizados e, conseqüentemente a buscar novos caminhos. Trata-se de um pensamento próprio daquele que não se deixa mover por hábitos e estruturas adquiridas, que vai construindo novas formas e soluções para obter novos resultados. É o pensamento que caracteriza os artistas e os criadores, e que os conduz ao acto criativo. Braumann (2009, p.27) afirma que o pensamento único (convergente) limita-se à conformação de uma solução já experimentada, ou seja, o conhecimento não germina, não evolui, não cria, não produz inovação.

Sobre a apreciação referida, Hargreaves (1991, p.22) diz que é um equívoco considerar o pensamento divergente exclusivo do campo artístico e o trabalho científico ser conotado com o pensamento convergente. O investigador sublinha, que em ambos os casos há criatividade e, portanto, são erradas as concepções que atribuem a criatividade aos artistas e a resolução de problemas aos cientistas, e esclarece,

A beleza de uma equação matemática ou a elegância de uma solução prática a um problema técnico pode produzir uma resposta no observador avisado que se descreve como

“experiência estética” do mesmo modo que a do crítico de arte perante um quadro. (...) a estrutura de hélice dupla do ADN ou a teoria da relatividade de Einstein (...) considera-se paradigmático do pensamento criativo (p.21). (tradução minha)

La belleza de una ecuación matemática o la elegancia de una solución práctica a un problema técnico puede producir una respuesta en el observador preparado que se escriba como “experiencia estética” de igual modo que la del crítico de arte ante un cuadro. (...) la estructura en doble hélice del ADN o la teoría de la relatividad de Einstein (...) se considera paradigmático del pensamiento creativo.

Sobre este assunto, Best (1996), fez um estudo sobre o que se entende por criatividade, se é possível ser ensinada, e que critérios são utilizados para “medir” o acto criativo e realça de que “há algo de inexplicável em relação à criatividade” (p.129). Sublinha a importância do valor educacional do processo educativo, sobretudo por causa das concepções educativas impostas serem cada vez mais inflexíveis e redutoras. Reconhece, porém, que os professores na prática, normalmente opõem-se a essas ideias, e quando ensinam as diversas disciplinas, estabelecem “avaliações em progresso”. Têm a percepção das possibilidades de oportunidade criativa que devem induzir nos seus alunos, relativamente à criatividade, como uma “consequência da experiência”. Best (1996, p.140) nota que, o desenvolvimento das competências técnicas não serão suficientes para conseguir uma criatividade inerente, sendo uma condição prévia para se atingir uma criatividade realizada em qualquer matéria, disciplina ou actividade.

As suas palavras confirmam, assim, as ideias de Hargreaves (1991, p.21), quando refere que a criatividade é de “importância inquestionável em artes”, mas é igualmente importante em outras matérias e áreas do conhecimento. Braumann (2009, p.27) afirma que a criatividade e o pensamento crítico são muito importantes e necessários socialmente, como já referenciavam Guilford e Dewey, segundo a mesma autora. Esta investigadora corrobora a opinião dos investigadores referidos quando diz que:

A criatividade como potencial inerente ao homem manifesta-se em todos os domínios da vida humana, desde a arte à ciência, sempre com originalidade e inovação (p.27).

De facto, a capacidade de criar parece encontrar-se em cada ser humano, através do espírito da descoberta em pequenas coisas do dia-a-dia e, sem essa vontade de mudar o que já está feito, a própria humanidade não teria evoluído. Segundo a investigadora,

(Braumann, 2009, p.27) os sentimentos de ansiedade, inconformismo, a insatisfação e também alguma coragem, são elementos impulsionadores para o acto de criar.

Mas que modelos pedagógicos se devem utilizar para aproximar as crianças da produção artística contemporânea, fortalecendo o pensamento divergente e domínios curriculares que normalmente são ignorados? Como lhes explicar Arte Contemporânea?

2.5 Arte Contemporânea

Nos meios de comunicação, não são raros os analistas que, nos últimos anos, vêem o mundo actual de forma resolvida, onde os problemas são todos solucionados graças à tecnologia e a ideias economicistas e, como tal, não existem incertezas quanto ao futuro. As perspectivas de outros estão completamente contra esta visão e defendem a ideia de um futuro sombrio e duvidoso, onde apenas se pensa o presente e se é desviado para o mundo das coisas. Penso que estamos já a viver essa realidade há algum tempo e, por isso, as observações descritas levantam questões relativamente à realidade envolvente.

Segundo Rey (2008), a natureza da arte é “estar em consonância com aspectos da cultura e do desenvolvimento da sociedade” (p.10). De facto, a arte ao longo dos tempos, foi conjuntamente um instrumento transformador da realidade social e reflexo dessa mesma realidade. A questão que se vem colocando é se actualmente, a arte tem tido esse papel transformador, ou apenas se limita a projectar a imagem da sociedade e se pode a arte contemporânea, assente em estruturas tradicionais, dar resposta aos problemas actuais.

A arte sempre evidenciou rupturas com as normas estabelecidas, subvertendo-as assiduamente. Mas, parece assente que, mais do que em outra época qualquer, a arte dita contemporânea nunca foi tão mal compreendida, provocando por vezes alguma resistência por uma boa parte da sociedade em geral. Talvez porque ela perturbe, provoque, e agite consciências, quando interpreta aspectos, nem sempre aceites, que faz da sociedade. Exemplo disso aconteceu na 29ª edição da ARCO (2010), exposição internacional de arte contemporânea em Espanha, com o trabalho escultórico (fig.1), do

jovem artista madrileno Eugenio Merino, que despertou grande polémica e motivou diversas queixas da parte da Embaixada de Israel em Espanha¹



Fig. 1 - *Stairway to Heaven*, Arco, Madrid 2010

2.5.1. Anos Sessenta e Setenta

Nos anos sessenta, novas manifestações artísticas abandonam as grandes telas impetuosamente cobertas de tinta dos expressionistas abstractos, sendo a prática pictórica substituída por objectos e intervenções no próprio corpo do artista ou em espaços da natureza (Ferrari, 2008, p.102). Os artistas tendiam a radicalizar cada vez mais as suas intervenções, em termos técnicos, temáticas e materiais utilizados. Neste período as profundas transformações políticas sociais e económicas são marcantes e decisivas na arte, para esta década e para as posteriores. Discutia-se e reflectia-se

¹ A escultura exposta em Madrid é uma reflexão sobre a religião que não pretende provocar ninguém, segundo o seu autor, e representa um árabe a rezar agachado, tendo por cima dele um sacerdote católico e por baixo um rabino. É uma escultura feita de resina, silicone e de pêlos humanos.

sobre os conceitos de liberdade, independência, justiça e igualdade e que deu origem a profundas transformações na sociedade ocidental (Calado e Santinho, 2001, p.194). A construção do muro de Berlim (1961); o assassinato do presidente americano J.F.Kennedy (1963); a intervenção dos Estados Unidos na guerra do Vietname e a intensificação da oposição à mesma guerra, pelos próprios americanos e alguns países europeus (1964 e 1966, respectivamente); a revolução estudantil em França (1968); os tumultos raciais nos Estados Unidos (1965) o assassinato de Luther King (1968) pelos mesmos motivos; o concerto rock em Woodstock (1969) entre outros, deram origem a acontecimentos na sociedade dos países mais desenvolvidos, resultando em rumos imprevistos e inovadores no mundo da arte.

Segundo Smith (1998, p.8), é na década de 1970 que se apercebem as mudanças mais radicais na arte, embora já na década de 60 se notassem evidências dessas mudanças. Os artistas começaram por pôr em causa a classificação rigorosa das categorias estéticas, enfatizando as potencialidades expressivas de formas com conteúdo intensamente abstracto e de diversidade metafórica.

Assim, nos anos sessenta e setenta as mudanças são radicais, ao ponto de a obra em si não ter importância relativamente à sua concepção, ou seja, a concepção do objecto sobrepõe-se à obra acabada. O dadaísta Marcel Duchamp, em França, já antes vinha afirmando a primazia do pensamento do artista em relação à obra realizada como se esta “ já existisse na imaginação do seu criador, e se concretizasse apenas para benefício do espectador” (Ferrari, 2008, p.114). Duchamp vai ainda mais longe e toma uma atitude de protesto através dos seus *Ready Mades*², que põem em questão a noção de obra de arte, assente nas ideias do poeta simbolista Rimbaud, pelo desprezo por toda a arte (Hofstätter, 1984, p.174) e que esta não tinha poder para mudar a sociedade. A arte conceptual recorria a referências teóricas assumindo mais a forma de documento do que de objecto-imagem (Calado e Santinho, 2001, p.203), ou seja, a sua materialização e onde, por vezes, a ironia reflectida no trabalho desempenhava um papel preponderante, como é o caso dos artistas Yves Klein ou Joseph Kosuth. Ferrari (2008) exprime assim o conceito:

(...) não convida à contemplação passiva nem envolve o domínio emotivo - como a arte informal - mas exige a participação intelectual. (...) A obra de arte é secundária: reduzida em muitos casos a pouca coisa, é quase incorpórea e portanto desconcertante, mas o artista pede que se reflecta sobre ela e se

² Ver Simón Marchánd Fiz, 1994, *El objecto es declarado arte* pp.160-162.

lhe descubra o sentido (...) eliminando o prazer estético em prol da tomada de consciência (p.124).

Contudo, a experiência conceptual acaba por se tornar cansativa pelo facto de rejeitar o objecto artístico. Na verdade, alguns artistas continuavam a acreditar que a sociedade tinha necessidade de ver a arte e não somente de a pensar e estavam plenamente “conscientes do perigo do niilismo total” (Hofstätter, 1984, p.175). Recusando o formalismo das tendências de arte anteriores, a arte conceptual (ver anexo VII) exerce grande influência para a produção artística das décadas de sessenta, setenta e posteriormente, tais como a simplicidade radical do *Minimalismo*, as ilusões de óptica da *Op Art*, a poética da abstracção da *Arte Informal* e *Arte Bruta*, realçadas pela valorização da matéria plástica, as preocupações ecológicas e a recusa da arte comercial pela *Land Art*, o aproveitamento de resíduos quotidianos da *Arte Povera*, os ambientes providos de formas numa determinada encenação e de carácter efémero da *Instalação*.

Smith (1998, p.128) afirma ainda que, os artistas, Peter Blake, David Hockney e Allen Jones, revelam-se os principais representantes ingleses de uma nova tendência artística, a *Pop Art*³ inspirada na sociedade de consumo, nos seus símbolos e nos mais diversos aspectos da vida do cidadão comum. Ter-se-ão desenvolvido a partir de uma série de debates realizados no *Institute of Contemporary Art*, de Londres, pelo denominado *Independent Group* que incluía arquitectos, críticos e artistas em geral. Este autor afirma também que uma das fragilidades do *Pop Art* britânico se deveu ao seu “êxito fácil e rápido”, e à escassez de talentos, embora destaque David Hockney e Allan Jones, como artistas com um desenvolvimento significativo.

A *Pop Art* inglesa é caracterizada essencialmente pelo sentido de humor, recorrendo a processos provocatórios de forma perspicaz, designadamente, as referências sexuais e ao erotismo, denunciando a condição da mulher objecto, as depravações sadomasoquistas e o *Kitsch* existente nos hábitos diários dos indivíduos (Ferrari, 2008, p.106). Mas é nos Estados Unidos da América onde se evidenciam em maior número as novas tendências. O sucesso da *Pop Art* nos Estados Unidos retira à arte a sua objectividade, quer na pintura, quer na escultura da arte precedente, o expressionismo abstracto, com o intuito de chocar ainda mais a burguesia (Honnef, 1992, p.22). Surgem imagens extraídas do quotidiano, desde a banda desenhada popular, passando pela

³ Ver *Que es el Pop Art?* Entrevistas a Jim Dine, Roy Lichtenstein, Jasper Johns, Andy Warhol e Tom Wesselman em Simón Marchán Fiz, 1994, pp.351-355.

exploração de imagens de fotografias de famosos, até aos géneros alimentícios. Ferrari (2008) define assim a passagem do expressionismo abstracto, para este período artístico:

(...) passa-se da exibição da complexa interioridade do artista para a reprodução do quotidiano óbvio, não reinterpretado, não filtrado, apenas confirmado na repetição mais ou menos fiel (p.104).

As imagens serigráficas obsessivamente repetidas de Andy Warhol, os heróis de banda desenhada de Roy Lichtenstein, o destaque de elementos do nu feminino de Tom Wesselman e as solitárias, alienadas e petrificadas figuras de George Segal, os objectos de grandes dimensões de Claes Oldenburg revelam os mitos da vida diária, que se manifestam na cultura do consumo, na comunicação social e na exaltação da tecnologia. Em suma, a *Pop Art* americana é caracterizada por temas relacionados com a banalidade quotidiana da sociedade marcadamente urbana. Aliás, para Smith (1998), a *Pop Art* inglesa e americana revelam exclusivamente a cultura urbana de ambos os países e, de todos os estilos de pós-guerra, onde “tem de forma mais evidente um habitat local e um nome” (p.126).

Ferrari (2008, p. 110) alega que, durante os anos sessenta, o conceito de arte *Happening* que se desenvolveu na Europa e na América consistiu na organização de eventos em que o público interagiu com o próprio artista, dando a oportunidade ao espectador de poder assistir ao processo de criação do artista, com o objectivo de obter um determinado efeito no espectador; não pretendendo, pois, a produção de um objecto em particular, mas sim a realização de uma determinada acção. Tratou-se de um movimento com influências da filosofia estética do compositor John Cage (Smith, 1998, p.119), que associou a música, dança, pintura e poesia, de Robert Rauschenberg, Charles Olsen e de Mary C. Richards, respectivamente. Segundo Ferrari (2008, p.111), Allan Kaprow foi o primeiro artista a apresentar este tipo de manifestação na Galeria Reuben em Nova Iorque.

Mais tarde, a filosofia de Cage incutiu o interesse por experiências multimédia em artistas conceptuais, tais como YoKo Ono e Joseph Beuys. Os protagonistas eram assim animados por experiências que envolvessem todos os domínios expressivos (Ferrari, 2008, p.111), implicando a ampliação de uma sensibilidade de “arte” composta por sons, tempos, gestos, sensações incluindo também o cheiro (Smith, 1998, p.156).

Uma das propostas artísticas da década de setenta, tem a sua origem em Nova Iorque atraindo a atenção do mundo artístico, o *Graffiti*. Começa por se expressar nos corredores subterrâneos do metropolitano e sobretudo nas paredes de bairros periféricos da grande cidade de Nova Iorque, revelada pela comunidade pouco instruída negra. Ressalta porém, Jean Michel Basquiat que segundo Smith (1998 p.273), foi talvez o único artista a “transmitir com sucesso a sua energia à corrente principal”. A sua pintura mostrava aspectos culturais afroamericanos enfatizando o herói negro, temas étnicos, ou alusões a obras de arte da cultura europeia, desafiando valores liberais, através de inscrições e elementos figurativos. Refere o mesmo investigador que a obra de Basquiat visava acima de tudo, manter um diálogo com o público sobre o que significava ser jovem negro numa cidade dos Estados Unidos. Entra no mundo das galerias, já nos anos oitenta, e a sua pintura perde a sua espontaneidade mas ganha uma reflexão consciente e um vocabulário mais elaborado (Ferrari, 2008, p.129).

Ainda nas décadas de sessenta e setenta, os artistas utilizam o seu próprio corpo como objecto artístico, a *Body Art* (ver anexo VII), marcada por duas trajectórias de pesquisa: a primeira, pelo interesse pela metamorfose, sendo representativos os ingleses Gilbert & George que se consideravam obras de arte e se transformavam em “esculturas vivas” dando origem à colocação da questão sobre o que era “a divisão entre criador e o que este criava” (Smith, 1998, p.159); a segunda é destacada pela intervenção violenta de Gina Page que retalha o próprio corpo com lâminas ou arranhando-se com espinhos de rosas “transformando assim um símbolo corrente de amor em objecto contundente e motivo de sofrimento” (Ferrari, 2008, p.113). A autora afirma ainda que mais radical era a obra de elementos do Grupo de Viena, Áustria, destacando Herman Nitsch e Rudolf Schwarzkogler que representavam, respectivamente, as sinistras representações de animais desventrados e simulações de castração. Smith (1998, p.185) considera esta forma de expressão masoquista, ligada a uma “noção romântica de arte como expressão de sofrimento pessoal”, desmaterializada, cujo tema era o próprio artista e o material as ideias.

O alemão Joseph Beuys e o americano Andy Warhol, contrariamente à maioria dos artistas, tornaram-se um mito ainda em vida. A obra de ambos, embora completamente diferente uma da outra exerceu uma influência decisiva na arte contemporânea e, segundo alguns historiadores e críticos de arte, com o seu desaparecimento termina um período da arte contemporânea. Segundo o historiador de arte Honnert (1992), a obra de Beuys levanta questões da actualidade, elementares, que interessam a todos, e que as representa por meio de uma “linguagem figurada, extraordinariamente plástica, rica em

metáforas e impregnada de símbolos” (p.42). Este artista tinha um conceito de arte aberta, ou seja, a obra de arte não pode estar condicionada a critérios, categorias ou manifestações estabelecidas, mas deve exigir uma participação activa por parte do espectador. Quanto a Warhol, o historiador acentua as diferenças relativamente a Beuys, ao referir que enquanto este advertia e agitava as pessoas aquele registava os factos e a agitação na arte “só servia para produzir espectáculo” (p.44). Os seus quadros fomentam imagens produzidas pelos *mass media* numa ambiguidade inquietante, e como refere Ferrari,

(...) sempre no limite entre a reprodução acrílica do real, potencialmente trágica na sua impassibilidade de espelho implacável, e uma interpretação irónica da cultura de massas difundida pela sociedade de consumo (p.123).

2.5.2 Arte no Pós-Modernismo

Crispolti (2000) alega que a arte possui, entre outras, uma característica essencial: a possibilidade de provocar mudanças de perspectiva, de rumo, de opinião, com efeitos “imprevistos e imprevisíveis” (p.17). Ao longo da história da arte, nenhum movimento ou corrente artística conseguiu que esta especificidade fosse tão evidente como na Arte Contemporânea, na sua imensa diversidade de expressão (fig.2), como já foi identificada previamente.



Fig.2 - *Vida Perra*, Galeria MS Madrid, Arco 2010

A actividade artística dos anos oitenta e noventa, embora com recurso às amplas experiências anteriores, desde as influências expressionistas e gestualistas, iconografia figurativa de evocação realista até às representações simbólicas da *Pop Art*, não deixa, no entanto, de manifestar uma diversidade de propostas artísticas inovadoras (Ferrari, 2008, p.128). Honneth (1992, p.28), afirma que uma das características da denominada Pós-Vanguarda, é a ausência de tendências dominantes e os artistas não estão presos a uma única forma de expressão, sendo a sua prática artística a mistura de pintura e fotografia, fotografia e performance, pintura escultura, escultura e arquitectura, arquitectura e *design*, *design* e fotografia e outros, marcada pela irreverência relativamente às convenções sociais ou artísticas. Este investigador diz que o sociólogo alemão Jürgen Habermas associou a situação em termos socioculturais nos finais do século XX, a uma “nova obscuridade” e que se aplicava igualmente à arte contemporânea. Menciona também Andreas Huyssen, no que diz respeito à fase de transição da arte, e que faz a seguinte referência:

A arte pós-moderna dos anos oitenta situa-se, deste modo, num campo de tensão entre a tradição e a inovação, o conservadorismo e a renovação, a cultura de massas e a cultura de elite; no entanto, cada um dos conceitos indicados na segunda posição não é automaticamente privilegiado em relação ao primeiro e as antigas dicotomias deixaram de funcionar com a mesma segurança: o progresso contra a reacção, a esquerda contra a direita, o racionalismo, o futuro contra o passado, o modernismo contra o realismo, a abstracção contra a representação, a Vanguarda contra o *Kitsch* (p.36).

O artista contemporâneo das últimas décadas do século XX passa então a dispor de uma diversidade de formas de expressão, sem ser obrigado a justificar as suas escolhas e o seu pensamento artístico, possuindo várias perspectivas e universais. No entanto, não parece fugir da realidade, pelo contrário, a sua inspiração é profundamente baseada na vida quotidiana, seja através de procedimentos mais clássicos, seja por meios tecnológicos como o vídeo ou o computador.

Um dos meios de expressão bastante usado nos finais do século XX, o vídeo, parece ter inúmeras possibilidades de utilização e uma forma expressiva muito própria que lhe permite “fragmentar e recompor as imagens, inserir-se no interior de esculturas ou revestir de ecrãs salas inteiras, criando espaços totalmente virtuais” como afirma Ferrari (2008, p.161). As instalações vídeo infundem uma leitura, por vezes, muito complexa devido à mistura simultânea e rápida de imagens e sons, levando o espectador a fazer parte de um espaço confuso que lhe absorve continuamente a atenção, sem contudo

deixar de permanecer passivo e ao mesmo tempo desconcertado. As questões que se levantam são: Como na vida real? É uma forma de representar (alertar) o dia-a-dia da pessoa comum das cidades modernas? O limite entre as fronteiras da realidade e virtualidade existe?

O coreano Nam June Paik e Yamaguchi são artistas representativos desta forma de expressão, baseada nas vídeo – instalações⁴, sendo a sua arte uma síntese entre a tecnologia de vanguarda e a criatividade, com presença regular nas mais prestigiadas bienais de arte.

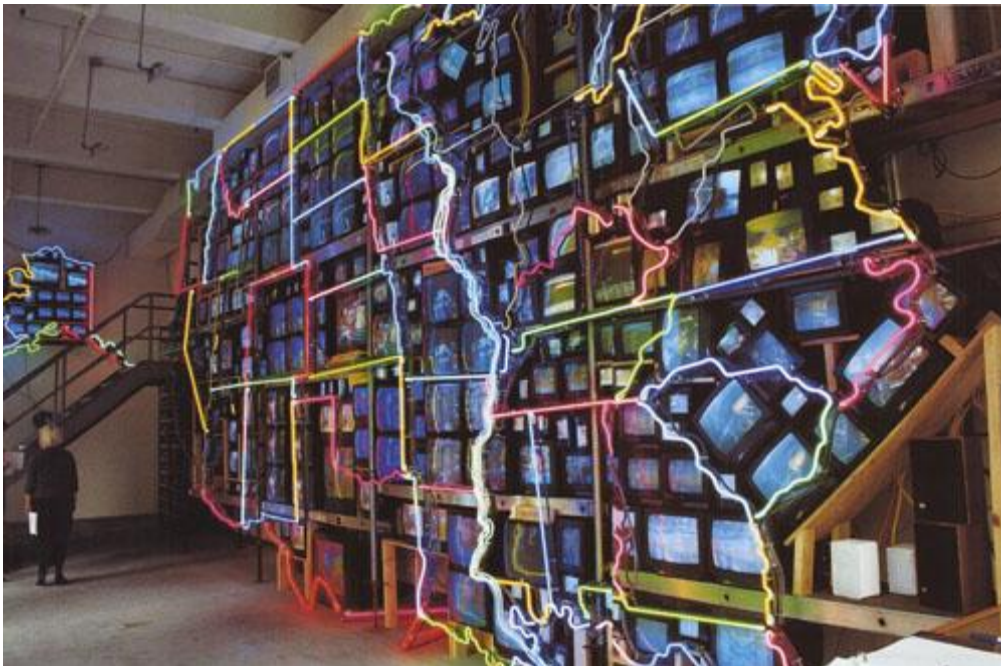


Fig. 3 - *Electronic Superhighway: Continental US*, 1995, Nam June Paik

O computador transformou-se num objecto de utilidade indispensável na sociedade actual, ocupando um lugar de destaque nas nossas casas e nas nossas escolas. O computador cria um mundo virtual de imagens do qual podemos interagir com as personagens que ocupam esse espaço. Lidamos com “realidades” perceptíveis, mas sabemos que não existem.

É do conhecimento geral que esta tecnologia permite o tratamento de imagens, facilmente deformadas e/ou divididas, proporcionando a criação de imagens tridimensionais, fotográficas, cinematográficas ou em vídeo e colocando-as facilmente em movimento. No domínio artístico, nomeadamente no cinema, este instrumento

⁴ www.paikstudios.com

possibilita os tão apreciados efeitos especiais nos filmes de ficção científica e cinema de animação, mas também na realização de *videoclips* musicais, em cenas teatrais e em espectáculos de dança contemporânea. É curioso o trabalho da artista Flávia Alman⁵ que através da manipulação de todos os objectos do célebre quadro de Van Gogh, provocam o seu movimento e as sombras projectadas na parede, criando em simultâneo experiências lúdicas e estéticas (Ferrari, 2008, p.161).



Fig.4 - *Puzzle Museum*, 1989, Flávia Alman

Actualmente assiste-se à adesão crescente da realização de experiências artísticas através do computador. Permite uma interacção até agora sem precedentes, podendo o artista comunicar de várias maneiras com o utilizador e fazer com que este partilhe e experimente o trabalho proposto. *"Small fish"* (fig.5) realizado em 2001 é um trabalho de *Kyoshi Furukawa, Masaki Fujihata e Wolfgang Münch*⁶ e é um bom exemplo dessa interacção.

O período artístico da expressão abstracta no qual se revelaram Kandinski (1866-1944) na pintura e Shoenberg (1874-1951) na música, é possível nos dias de hoje voltar a ver numa nova manifestação através da interactividade dos computadores. *"Small fish"* pretende provocar espaços de criação individual, pessoal e efémeros. Os pontos, linhas ou círculos são colocados de forma que o utilizador os movimente como entender,

⁵ www.youtube.com/watch?v=KPQk6rjdds

⁶ http://hosting.zkm.de/wmuench/small_fish

criando por sua vez diversas variações de acordo com o movimento dos elementos. O utilizador vê-se “apanhado” na criação da sua própria obra e composição, deixando-se levar pela experiência da interacção imediata (Mestres, 2005, p.131).

Estamos perante uma nova relação com o objecto artístico que, provavelmente irá trazer novas inquietações e transformar profundamente o papel da arte na sociedade.

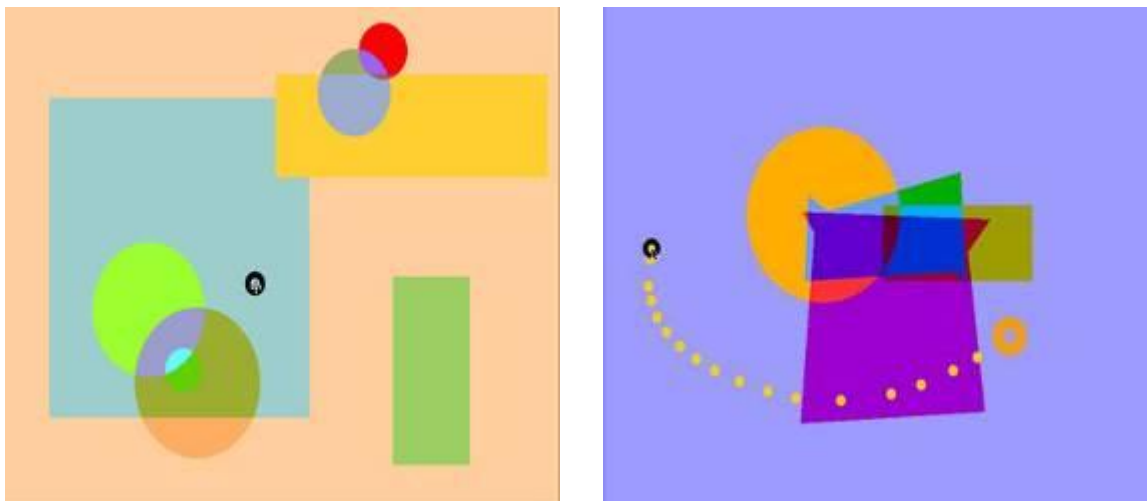


Fig. 5 - *Small fish*, 2001, Furokawa. Fujihata, Münch

2.6 A Globalização *Versus* Identidade

Com a expansão da tecnologia, os avanços dos meios de comunicação e a tão desejada e polémica globalização, a vida das pessoas tem vindo a tomar rumos e aspectos diversos e, por vezes, complexos e as consequências parecem ser evidentes. Neste contexto, proliferam por toda a parte reflexões e teorias umas a favor, outras nem tanto.

O processo de globalização tem-se manifestado por todo o mundo com imposições de homogeneidade de modos e de práticas, transformando e descaracterizando a identidade original de muitas culturas e anulando, por vezes, modos de vidas locais. Dito de outro modo, e parafraseando Crispolti (2004, p.211) a globalização estabelece, assim, uma rigorosa sujeição à qual impõe unicidade de modelos. Mas só apresenta aspectos perversos? E, assim sendo, e no que à cultura artística diz respeito, como é que esta se protege da globalização? Seria nefasto para a cultura artística perder as potencialidades inerentes à diversidade das próprias origens, porque na verdade, são

precisamente os recursos dessa diversidade que têm sustentado o desenvolvimento e a qualidade da criatividade do nível produtivo (Crispolti, 2004, p.215). Mas noutra perspectiva e deveras mais optimista, o autor reclama:

o campo de possibilidades de confronto e conhecimento recíproco entre essas diversidades.(...) para as tornar mais amplamente confrontáveis e reciprocamente conscientes. (...) é preciso contestar uma globalização que se resolva na pretensão de espalhar por toda a parte os mesmos modelos ideológico-formais, surgidos a partir de situações hegemónicas; em vez de se realizar na possibilidade de estabelecer outros canais de conhecimento e confronto, capazes de criar novas situações de contaminação cultural (pp. 216-217).

“A contaminação cultural” referida pelo autor pretende ficar alicerçada à defesa da identidade, de forma a não negar o processo de globalização, devendo esta ir ao encontro de várias culturas/identidades no mundo. Neste contexto, a defesa de uma globalização de solidariedade, cosmopolita e multicultural deve estar no nosso horizonte. Da mesma opinião encontra-se Hernández (2010) ao defender que a pluralidade na educação artística pode ser considerada a “(...) a riqueza da sociedade e o contraste de perspectivas é a essência da democracia” (p.12).

A arte conceptual dos anos 70 teve o mérito de ser exigente, por vezes de difícil percepção, pondo à prova incessantemente a imaginação do observador e parece que nos últimos anos tenta florescer com novos arranjos e novas encenações (Honnef, 1992, p.219). O importante é que seja promovida a difusão da produção artística junto do maior número de pessoas, desenvolvendo públicos para o consumo da arte e cultura. Arnold Hauser (1982), um dos mais importantes estudiosos das relações entre a Sociedade e a Arte considerava essencial a não monopolização da arte por uma pequena minoria:

O problema não consiste em confinar a arte ao horizonte presente das grandes massas, mas em alargar quanto possível esse horizonte. O caminho para se chegar a uma apreciação genuína da arte é o de uma educação completa. Não é a violenta simplificação da arte, mas sim a preparação da capacidade de julgamento estético, o meio por que se pode evitar a permanente monopolização da arte por uma pequena minoria. (...) Uma arte genuína, progressiva, criadora, só pode significar, hoje, uma arte complexa. Nunca será possível a todos gozá-la e apreciá-la na mesma medida, mas a parcela que disso cabe às grandes massas pode ser aumentada e tornar-se mais

profunda. As pré-condições de um afrouxamento do monopólio cultural são acima de tudo, económicas e sociais. A única coisa a fazer é lutar pela criação dessas pré-condições (p.1151).

2.7 Modelos de Análise da Imagem

2.7.1 A Coexistência da Imagem no Quotidiano

É essencialmente através dos sentidos, visão e audição, que o ser humano recebe a informação pelo mecanismo da percepção visual. As abordagens desenvolvidas por Rudolf Arnheim (1999, p.34, [1954]), acerca deste conceito, demonstram que a percepção é uma acção cognitiva e que a criação de imagens necessita de invenção e imaginação independentemente dos meios ou das circunstâncias, porque “ver implica pensar” (p.32), ou seja, a percepção e o pensamento são “indivisivelmente entrelaçados” o que corrobora as ideias de Parsons (in Barbosa 2008), quando diz que “o pensar leva a desenvolver a percepção das imagens e da arte” (p.20).

As imagens têm tido grande importância em todas as épocas e sociedades. Desde os primórdios das civilizações que o ser humano procura comunicar e transmitir através da imagem, informação precisa sobre um objecto, um acontecimento ou uma situação, ou dito de outra forma, as imagens parecem ser representações da realidade, das ideias ou dos sentimentos. Segundo René Huyghe (1967, p.10) a primeira manifestação artística da imagem no período pré-histórico revelou-se através da impressão da mão humana numa parede rochosa, tendo o homem demonstrando aí o seu domínio sobre a natureza e o domínio do seu mundo interior.

Meulen (1991) afirma que muitos séculos mais tarde, as manifestações artísticas, concretamente as imagens representadas na pintura servem também para propósitos propagandísticos religiosos. Descreve ainda o propósito do Cardeal Paleotti (1522-1597), em difundir a mensagem do Evangelho junto ao povo, através da pintura do século XVI, tornando-a um “instrumento eficiente de disseminação dos dogmas da igreja” (p.75). Para isso, os meios dessa arte teriam que ser cuidadosa e perspicazmente estudados e analisados, e definidos os lugares mais favoráveis para a sua exposição. As imagens tinham como objectivo primeiro a instrução dos fiéis, sendo portanto imprescindível orientar os pintores na narração dos episódios da história sagrada, incentivando-os à leitura adequada, para que a sua imaginação não divagasse

pelas “zonas insólitas e escabrosas das representações mitológicas” e tinha a seguinte concepção da imagem na pintura:

A finalidade da pintura será a semelhança com a coisa criada, que alguns chamam a alma da pintura, porque todas as outras coisas, tais como o encanto, a variedade das cores e dos ornamentos, não passam de acessórios dessa semelhança (p.75).

Segundo Sardelich (2006, p.453), a expressão *leitura de imagens* manifestou-se na área de comunicação e artes no final da década de 70 do século passado e foi influenciada pelo trabalho de Rudolf Arnheim, em *Art and Visual Perception* (1954), que determinou dez categorias visuais básicas: equilíbrio, figura, forma, desenvolvimento, espaço, luz, cor, movimento, dinâmica e expressão. A autora esclarece que nesse paradigma, o “leitor” descobre nas imagens, os esquemas básicos, analisa a imagem e usa as diferentes categorias visuais “até descobrir a configuração que, por si mesma possui qualidades expressivas”. Claramente, estes elementos se direccionam para o domínio perceptual, no entanto não deixam claro qualquer preocupação com o domínio analítico/crítico e histórico/cultural de Allison (1972).

Joly (2008), no seu estudo sobre as implicações da análise da imagem, começa por referir que vivemos actualmente numa “civilização de imagem” (ideia de Huyghe nos anos 60 do séc. XX) e somos inexoravelmente “consumidores de imagens”. A investigadora faz uma abordagem teórica da imagem com o intuito de concorrer para uma melhor compreensão das suas particularidades, recorrendo à semiótica, ou seja como a imagem pode sugerir significados/interpretações, “o que ela “diz” e, sobretudo, *como* ela o diz” (p.9). Segundo a autora existem diferentes significações da palavra “imagem”, isto é, nos aspectos visuais, mentais e virtuais, e esclarece que existe um ponto comum, o da semelhança:

Material ou imaterial, visual ou não, natural ou fabricada, uma “imagem” é antes de mais *algo que se assemelha a qualquer outra coisa*. Mesmo quando não se trata de uma imagem concreta mas sim mental, apenas o critério da semelhança a define: quer ela se assemelhe à visão natural das coisas (o sonho, o fantasma), quer ela se construa a partir de um paralelismo qualitativo (metáfora verbal, imagem de si, imagem de marca) (p.42).

Nesta perspectiva, Joly (2008) crê que a imagem assenta na “categoria das representações” que foi feita para evocar a aparência ou um conjunto de aparências de

algo ausente (Berger, 1980, p.14) e se ela se assemelha, é porque ela lembra outra coisa. Quando se refere ao conceito de semelhança, Joly (2008, p. 43) esclarece que uma imagem pode, pelo excesso de semelhança causar confusão entre “imagem e representado”. Afirma, por outro lado, se não for suficientemente sugestiva dificulta a sua leitura, e fica assim despojada de utilidade. Enfatiza a distinção entre dois tipos de imagens, as fabricadas e as manifestas, e considera essa diferença essencial para explicar três concepções, imitação, vestígio e convenção. Quando a investigadora se refere às imagens fabricadas, caracteriza-as como imitadoras de um modelo, de forma tão perfeita que se convertem em “virtuais”, ou seja, sem serem reais, aparentam sê-lo, chama-lhe “Ícones perfeitos”. No que concerne às imagens manifestas, dá exemplos da fotografia, o vídeo ou filme, como registos que se parecem àquilo que querem representar. Em teoria, explica, estas imagens são previamente “*vestígios*” e só depois ícones. Ao afirmar que a imagem é representação, pressupõe então que ela deve usar regras de estruturação e conclui:

Se estas representações são compreendidas por outros que não aqueles que as fabricam, é porque existe entre elas um mínimo de convenção sociocultural. (...) esta circulação da imagem entre semelhança, vestígio e convenção, isto é, entre ícone, indício e símbolo, que a teoria semiótica nos permite perceber não apenas a complexidade mas também a força da comunicação pela imagem (p.44).

Actualmente, vivemos uma época em que se privilegia a celeridade da informação e é justamente pela rapidez de leitura que uma imagem permite, que lhe seja atribuído um papel de grande relevo na sociedade. A utilização da Internet, por exemplo, ou quando nos servimos do correio electrónico temos, num espaço curto de tempo, acesso directo a uma informação visual sobre diversos assuntos e verifica-se, assim, que a comunicação visual está estreitamente vinculada à rapidez da leitura e à quantidade de informação que transmite.

Neste contexto, a imagem é um elemento que coexiste de forma muito intensa no nosso quotidiano e, independentemente de lhe atribuirmos, por vezes, demasiada importância, não a podemos ignorar nem desconsiderar. Na verdade, o seu poder reflecte-se na nossa existência colectiva e no tipo de sociedade em que vivemos e, por tal facto, quanto mais dominarmos o mundo das imagens, mais facilmente conseguiremos lidar de forma consciente, com as mensagens que transmitem.

2.7.2 Leitura da Imagem na Sala de Aula

A actividade estética é essencialmente uma faculdade do ser humano e é através desta propriedade biológica que nos diferenciamos dos outros animais da natureza. Herbert Read (1952), no prefácio da sua obra intitulada *A Filosofia da Arte Moderna*, manifesta a sua convicção de que a capacidade estética foi uma via que o ser humano “se serviu primeiro para adquirir depois, com o fim de aperfeiçoar a sua consciência” (p.9).

A linguagem das artes visuais é essencial para o domínio do mundo visual, e conduz a diversos estados emocionais. As diversas vertentes das Belas Artes, do Artesanato e do Design, ou de outras formas de expressão e comunicação, apoiam-se frequentemente numa extraordinária carga simbólica, nem sempre perceptível ao indivíduo comum. Sendo o objecto artístico considerado um potencial meio de comunicação, tal como a fala e a escrita, Lindstrom (1994, p.191) parece que, na maior parte das vezes, se torna difícil a sua compreensão devido ao uso de signos de grande complexidade. Mas as pessoas mostram um interesse contínuo pela arte e o que as leva a querer entendê-la é unicamente a curiosidade, segundo Goodman, citado por Lindstrom (1994, p.191).

É do senso comum que, para entender uma obra de arte não é imprescindível saber o que o artista quis dizer com ela, ou ainda reconhecer o que nela está representado, sendo raros os artistas que se recusam a dar qualquer tipo de explicação dos seus trabalhos. No entanto, o entendimento da linguagem artística e plástica e a informação sobre o contexto de uma obra são factores que facilitam o modo como nos relacionamos e fruimos das obras de arte.

Allison (1996) e outros investigadores referem que o ensino de arte nas escolas deve procurar estimular a criatividade e facultar procedimentos de aprendizagem, de forma a preparar melhor os alunos para a compreensão do mundo. A criança, desde cedo, é muito influenciada por imagens em tudo aquilo que realiza. Neste sentido, a escola não deve, segundo esses investigadores descurar este aspecto importante e necessita de preparar o aluno para saber ler essas imagens que o envolvem diariamente, e que se multiplicam em distintos meios de informação e comunicação entre os quais, a televisão e o computador. É consensual que os processos artísticos, não partem mais de um saber fazer meramente produtivo (Rey, 2008, p.10), é necessário levar em conta a compreensão das produções artísticas incluindo a proliferação de imagens (Eça, 2008, pp.32e33) e Coquet (2005) sustenta que “a análise, a discussão dos contextos culturais, a crítica construtiva, quanto mais precoce for, mais benefícios produz” (p.21).

Barbosa (2005) afirma também ser fundamental “alfabetizar para a leitura da imagem” (p.34) levar os alunos à decodificação da imagem como componente crucial no desenvolvimento da capacidade imaginativa e da criatividade e enfatiza a leitura das obras de arte plásticas para uma melhor compreensão das mesmas. Saber ler a obra de arte e conhecer a sua contextualização são, no entender da investigadora, fundamentais para se conhecer Arte, mas adverte que as acções referidas devem ser pensadas de forma a se complementarem e não serem vistas como fases distintas do trabalho com os alunos, e clarifica:

O aluno, diante de uma obra de arte, deve ser capaz de analisá-la, dar-lhe um significado, contextualizá-la. A grande porta para o desenvolvimento da cognição é a contextualização – conhecer as condições em que aquelas obras foram feitas, como era o mundo naquele momento, como eram as outras artes, comparar com o que é feito hoje e com artistas que trabalham em condições semelhantes (p.34).

Sem essa análise, de que fala Moura (2000), Coquet (2005), Barbosa (2005) e outros investigadores, as obras de arte permanecem silenciosas ou incompreensíveis e torna-se difícil estabelecer a comunicação. Para a maior parte das pessoas e em particular para os alunos, existem sérias dificuldades em fazer apreciações sobre uma obra de arte, sem o conhecimento prévio da obra ou do artista. Contudo, sob orientações precisas é possível envolver os discentes numa conversa proveitosa sobre um objecto artístico e auxiliar o próprio professor nessa tarefa. Têm surgido diversas metodologias para orientar a leitura da obra de arte e ajudar os alunos a ter uma visão crítica acerca delas.

Trindade (2004) referencia Edmund Feldman (in Barbosa, 1991, pp. 43e44), que propõe a comparação de duas ou mais obras de arte como estratégia para desenvolver a capacidade crítica. De forma sintética descrevo aqui as categorias relativas a essa abordagem:

Descrição de tudo o que se vê;

Análise da relação entre as coisas que se vêem na obra; ou seja, trata do conhecimento e compreensão da forma, cor e restantes elementos visuais, como parte do encontro com o meio visual e táctil;

Interpretação, onde se procura o significado do trabalho de arte; ou seja, a compreensão e apreciação das mudanças e efeitos resultantes dos contextos históricos e culturais em que a obra é produzida;

Avaliação atribuir valor estético ao que se vê. Referencia a fase de consciencialização do observador para as contribuições dessa obra em termos de desenvolvimento de forma, ideias e valores.

Segundo Feldman (in Pedrosa, 2002, s.p.), na descrição, deve listar-se os objectos e formas contidos na obra, descrevendo tudo o que se vê. Esse exercício ajuda o observador a reter de forma mais demorada o olhar na obra e, ao mesmo tempo, descobrir nela particularidades que não haviam sido captadas à primeira vista e especifica que na análise, a intenção é descrever a relação entre as coisas que vemos na obra:

- relação de tamanho;
- localização das formas no espaço;
- a relação cor e textura;
- textura e superfície;
- espaço e volume;
- a relação de valores tonais;
- a relação luz-sombra;
- a qualidade da marca ou forma;
- descoberta das formas negativas;
- encontrar qualidades emocionais e ideias.

Na interpretação, segundo a mesma fonte, o observador procura dar significado ao trabalho de arte. Descrevem-se ideias que tentam explicar as sensações e sentimentos que temos perante o objecto de arte. Formaliza-se uma hipótese, baseada também nos sentimentos. Torna-se relevante que o observador se questione sobre o que há de comum entre essas impressões e as relações descritas na análise. E por fim, na avaliação, o observador decide sobre o valor estético da obra de arte. É o momento de explicitar as razões porque o trabalho em estudo é excelente ou não. Pedrosa (2002) afirma que Feldman (1970) sugere três enfoques filosóficos sob os quais uma obra pode ser fundamentada - formalismo, expressionismo e instrumentalismo e explica que no **formalismo** é dada relevância ao modo como os elementos visuais se agrupam ou se relacionam na obra de arte. A harmonia das partes que compõem o todo é fulcral para quem analisa a obra. Sendo difícil estabelecer regras para definir a harmonia entre as partes, o observador terá segundo Pedrosa (2002) de se apoiar na impressão (ou nas sensações). A harmonia manifestada através do equilíbrio dos elementos que constituem a obra de arte desperta sentimentos de estabilidade e tranquilidade.

Relativamente ao **expressionismo**, o mesmo autor refere que é enfatizada a comunicação de ideias, sentimentos com base em duas regras para julgar a excelência de uma obra. Assim o trabalho bom, segundo ele, é aquele que provoca emoção e também exprime as ideias com maior significado. Uma grande obra surge da vontade de comunicar e intensificar a expressão do significado de experiências vividas pelo artista. Deste modo, a arte tem de provocar impacto no observador e fazer uso de sinais e símbolos, como também a apropriação de metáforas e analogias. Por fim, explica o **instrumentalismo** como a tendência que realça a efectividade do sentido/objectivo da arte. Esta deve, segundo o mesmo autor, estar ao serviço das necessidades humanas estabelecidas, em termos sociais, económicos e políticos. Neste contexto, a excelência de um objecto artístico está na capacidade de conquistar e mudar o comportamento humano de quem a aprecia, não valorizando as qualidades técnicas e imaginativas do artista se aplicadas a propósitos comuns. A magnitude da obra, segundo ele, está na grandeza do propósito. Por outro lado, de acordo com Feldman (1970), para o observador que começa a prática da apreciação crítica, torna-se essencial que inicie com o exercício da descrição, seguido da análise e interpretação e só depois de obter alguma experiência tentar fundamentar de forma mais apropriada o objecto em estudo.

Existem outros modelos de análise, como por exemplo o de Taylor (1988) que determina as seguintes categorias:

Conteúdo: De que trata a obra? Qual é a temática? Trata de um assunto accidental ou é um veículo que reflecte as inquietações sociais, religiosas, morais ou políticas? Foi realizado por observação directa, por memória ou imaginado? Foi representado de forma real, com exagero e distorcido ou de forma abstracta? E porquê? O tema é evidente ou está oculto em significados como simbologias, analogias, metáforas?

Forma: Como está organizado o trabalho? Está em harmonia com o tema? Há contradição na organização dos elementos? Que tipo de escala cromática foi usada? É harmoniosa ou contrastante? Há uma ou mais cores predominantes? Existe uma forma principal ou uma combinação ou inter-relação de formas? O artista recorreu a formas, linhas, sombras, ritmos que determinam o design da obra? A obra possui variedade ou unidade de texturas? Apresenta-se com uma unidade, ou é agradável em algumas partes e insatisfatória como um todo?

Processo: Como foi construída a obra e com quê? Que materiais, que processo que técnicas o artista usou? Como e por onde terá começado a obra? Por que fases passou? Ter-se-á apoiado em estudos prévios (esboços, fotografia, maquetas,

colagens...)? Terá demorado pouco tempo a executá-lo ou exigiu um período longo? De que destrezas terá tido necessidade para produzir a obra?

Emoção: Será que de alguma forma a obra afecta o observador? De que modo? Transmite uma disposição, emoção ou sentimento sobre a vida ou a natureza? Consegue imaginar os sentimentos e as sensações do artista quando produzia a obra? É uma obra que provoca sensações de sossego, ruído, tranquilidade ou perturbação, alegria ou tristeza, enternecimento ou agressividade, nos sentimentos que desperta? Que características da obra nos afectam?

Parsons (1992, pp.18-21), por outro lado, expressa na sua obra *Compreender a Arte*, a sua curiosidade em saber como as pessoas entendem e o que sentem ao olhar para uma obra de arte e deixa claro, que elas têm concepções diferentes de análise de um quadro e que tais concepções afectam profundamente a sua forma de reagir. Segundo este investigador americano, a experiência estética vai - se adquirindo numa organizada sequência de um aglomerado de ideias ou estádios, ou seja, esse conjunto de ideias, essa estrutura, é utilizada pelas pessoas para melhor entenderem e interpretar a obra de arte. A teoria de Parsons, sustentada nas teorias de Piaget (1970) e Kohlberg (1981) identifica três tipos básicos de conhecimento: o empírico referente ao mundo exterior, o moral ao mundo das regras sociais, e estético concernente ao mundo interior da pessoa. O autor propõe cinco etapas de desenvolvimento cognitivo abordando quatro áreas de conteúdo:

Tema: refere-se à interpretação atribuída a um determinado quadro com base no estágio de desenvolvimento do observador;

Expressão: diz respeito à forma como as pessoas falam do carácter expressivo das obras de arte - pensamentos, emoções e sentimentos;

Processo: relaciona-se com a compreensão da análise, da técnica, da forma e do estilo de que as obras são feitas;

Juízo: o domínio dos preceitos utilizados, expectativas e grau de envolvimento das experiências do observador.

Parsons (1992, p.30) afirma que estas áreas estão na base de interesse que as pessoas têm em mente, quando falam sobre a obra de arte e estão relacionadas com os estádios de desenvolvimento.

2.8 Sumário

Este capítulo remeteu para o estudo e reflexão de diversas perspectivas teóricas nacionais e internacionais e permitiu a familiarização com movimentos artísticos contemporâneos, questões relacionadas com a apreciação artística e as estratégias de aprendizagem do domínio da imagem na comunicação contemporânea e ainda das práticas para compreensão e aprendizagem do objecto artístico. Tal revisão envolveu a análise das perspectivas teóricas de diversos autores, que têm procurado ajudar os professores a lidar com novas linguagens da comunicação visual, de forma a ampliar a visão do mundo da arte dos seus estudantes e as suas referências sobre métodos de produção e apreciação artística.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.0 Introdução e Finalidades

Este capítulo debruça-se sobre o contexto onde se desenvolveu a investigação, o problema de investigação, o *design* da pesquisa, elucidando as razões da escolha do método, vantagens e limitações do mesmo, os instrumentos utilizados na recolha de dados, os participantes e, por fim, o plano de acção e considerações éticas. Em síntese, são apontadas as opções metodológicas escolhidas e a sua justificação.

3.1 Selecção da Metodologia de Investigação

Segundo Allison (1996, p.9), cada método de pesquisa consiste num determinado número de diferentes etapas, que surgem de forma sequencial. Allison clarifica também que, em todos os casos, se assume que o pesquisador levará a cabo revisão sistemática de toda a literatura relevante e que os resultados de tal revisão deverão informar e sustentar cada etapa no processo da pesquisa. Refere, ainda, o investigador que uma parte importante de qualquer pesquisa é planejar como a informação será usada depois de ter sido recolhida e saber como os dados serão processados e alerta que não há interesse em recolher muitos dados, por muito interessantes que sejam e depois não saber o que fazer com eles e afirma:

(...) a investigação é levada a cabo num contexto alargado pretendendo-se que seja reconhecida e compreendida por outros no campo profissional, devendo ser rigorosa e sistemática e por isso exigindo bastante tempo e esforço (pp.3e4).

A par de outras ciências, todo o processo de ensino/aprendizagem também deve ser objecto de investigação. Para além da transmissão de conhecimentos o professor deve preocupar-se com os próprios conteúdos que ensina, e a forma como os ensina, isto é, deve investigar sobre o seu próprio processo de ensinar, ter um melhor conhecimento do que faz e ter a capacidade de melhorar a sua acção. Para isso, torna-se fundamental o conhecimento de diversas abordagens de investigação educacional de forma a poder recorrer a um método de pesquisa que se coadune com a natureza do seu estudo (Bell, 1997, p.20). Na mesma linha de pensamento, Stenhouse (1984) propõe integrar o docente em papéis de investigador, observador e professor e sustenta:

Na minha perspectiva é perfeitamente possível, sempre e quando o professor clarifique que a razão pela qual está desempenhando o papel de investigador seja a de desenvolver positivamente o seu ensino e fazer melhor as coisas (p.210).

Nesta pesquisa, optou-se pela perspectiva predominantemente qualitativa por se considerar que este método é o que melhor se ajusta às suas finalidades. De acordo com Patton (*in* Moura, 2003, p.12), os métodos qualitativos “permitem que um avaliador seleccione questões em mais profundidade e pormenor”, e se preocupam fundamentalmente com o contexto. Bogdan e Biklen (1994, p.48) sustentam que um investigador qualitativo compreende melhor as acções quando estas “são observadas no seu ambiente natural de ocorrência”. Assim, o investigador envolve-se de forma directa com as experiências pessoais daqueles que fazem parte do estudo. A metodologia quantitativa, por considerar uma abordagem mais objectiva, quantificável, com fins estatísticos, não se adapta à natureza deste estudo.

A metodologia adoptada foi qualitativa, tendo-se optado pelo método de Investigação – Acção em detrimento de outros métodos qualitativos, nomeadamente o de Estudo de Caso que, pelas suas características, não contemplaria a participação activa do investigador na acção. Esta investigação tinha o intuito de operar sobre uma problemática percebida como crítica numa situação quotidiana de ensino, em que a componente prática se tornaria primordial na procura da sua atenuação e se possível da sua resolução. Este método foi considerado o mais ajustado à situação de pesquisa que se pretendia pôr em prática, pois, como reconhece Moura (2003), a investigação -acção,

(...) possibilita aos investigadores agirem sobre um problema da vida real e tenta resolvê-lo à medida que o problema vai sendo estudado. Mais ainda, existe uma interacção constante entre o sujeito e os objectos de estudo. (...) por causa do seu ênfase na resolução de problemas educativos diagnosticados em situações específicas; também por causa do seu potencial contributo para o meu conhecimento e compreensão pessoais e práticos (...) (p.13).

3.2 Método de Investigação-Acção – Suas Características

Após consulta de diversos estudiosos cujas teorias estão relacionadas com o método supracitado, verifiquei que, apesar de existirem variações na forma como conceptualizam este método, há concordância quanto a alguns traços essenciais que o

caracterizam. Cohen e Manion (1990) citados por Moura (2003) confirmam esta perspectiva:

(...) os principais princípios do método permanecem os mesmos na medida em que: investigação – acção significa adicionar conhecimento ao fenómeno específico que está a ser investigado e “conhecimento funcional” dos práticos (p. 14).

De acordo com Abrams (2010, p.446), o processo de encaminhar este método é interactivo e cíclico incidindo sobre o problema, questões, acção, recolha de dados e análise, mudanças na prática, efeitos das mudanças, reflexão e de novo, questões, no qual as teorias da acção são examinadas ou testadas e mais tarde avaliadas até que o objectivo seja atingido. Para Bogdan e Biklen (1994, p.294), o conceito de investigação - acção associa-se directamente à acção para a mudança, relativamente a um determinado assunto, em que os próprios investigadores têm um papel decisivo nessa mesma mudança. Esta perspectiva, é corroborada por outros investigadores entre os quais Elliott (1993), Kemmis e McTaggart (1988), Stenhouse (1998) que admitem que essa mudança visa melhorar e compreender situações problemáticas sempre em colaboração com outros implicados e colaboradores. A perspectiva crítica destes autores, oferece pontos - chave que circunscrevem a investigação – acção à noção de melhoria da educação, a partir da mudança de práticas, bem como das ideias que deverão ser objecto de fundamentações. Kemmis e McTaggart (1988) acentuam ainda que este método,

(...) permite dar uma justificação razoável do nosso trabalho educativo (...) uma argumentação desenvolvida, comprovada e examinada criticamente a favor do que fazemos (p.34).

Pode concluir-se que a investigação-acção pretende melhorar acções, ideias e contextos, estabelecendo ligações entre a teoria e a prática, a acção e a reflexão. Mas, quando se pretende melhorar a prática, há que ter em conta processos e produtos (Elliott, 1993, p.68), e esses processos devem ter-se em conta à luz da qualidade dos resultados da aprendizagem e vice-versa.

Pelo exposto, verificou-se que investigação - acção define uma modalidade de trabalho que promove o conhecimento, produz mudanças significativas e tem o papel de proporcionar aos participantes, possibilidades de encontrar estratégias que facilitem a

mudança, o desenvolvimento profissional e, porventura, a mudança social no contexto em que é implementada.

Este método não se orienta pelos parâmetros característicos da investigação quantitativa, que leva muitos investigadores a tecerem críticas que põem em causa o valor deste método. Apontam para a insuficiência de dados e estes não são obtidos a partir de amostras representativas, limitando-se basicamente na resolução de problemas práticos (Moura, 2003, p.15).

Também é questionado pela carência da objectividade e generalização, sobretudo porque os investigadores estão implicados na situação investigada e pode causar algum enviesamento dos resultados, quando não é feita por pessoas experientes. A questão da objectividade em investigação - acção tem merecido reflexão por parte de alguns autores, como é o caso de Bogdan e Biklen (1994) ao assinalar que “as preocupações com a objectividade em investigação são grandes”, e consequentemente, um bom investigador não deve “assumir nenhum ponto de vista particular quando se conduz a investigação” (p.295). Sublinham que a honestidade, recolha de dados na fonte, e aquisição dos pontos de vista de todos que fazem parte do objecto de estudo, devem ser o principal objectivo do pesquisador de investigação – acção. A triangulação dos dados torna-se necessária para se proceder à comparação das várias informações, registando-se os aspectos em que diferem, coincidem e se opõem Elliot (1993,103). Segundo o mesmo autor, a triangulação dos dados representa um excelente preâmbulo para preparação da análise de informação e possibilita um grau de objectividade de modo assegurar validade à investigação.

Moura (2003) encontra algumas justificações para as críticas acima descritas e segundo ela a tendência para este método ser utilizado de forma pouco profissional, é um perigo que lhe pode resultar na “falta de rigor”. No entanto, clarifica, quando usado correctamente “pode ser tão rigoroso como qualquer outra forma de investigação” (p.15). Acrescenta que uma das suas principais vantagens está na acção contínua do método, em que

o processo tem lugar passo a passo sobre períodos variáveis de tempo, usando uma variedade de instrumentos, que possibilitam a reflexão na e sobre a acção (...) e que esse método facilita a pressão de grupo para a mudança (p.15).

Por outro lado, Abrams (2010) esclarece que este método,

é um processo que leva os intervenientes a reflectir sobre os resultados e que estes significam na prática. (...) compromete os indivíduos e actua como uma actividade de desenvolvimento profissional poderosa, porque modela a maneira de pensar para os estudantes e modifica as disposições profissionais dos professores. Pode modificar o clima da escola para um ambiente mais aberto na qual é prática estabelecida examinar abertamente métodos de intervenção, arriscar e trabalhar em colaboração para esboçar estudos e compreender a utilidade dos resultados num contexto escolar (p.445).

3.3 Contexto da Investigação

3.3.1 Escola Participante

Esta pesquisa foi efectivada na Escola Básica de Vila Praia de Âncora. Situada na margem esquerda do rio Âncora a dez km da vila de Caminha, a Escola Básica pertence ao Agrupamento de Escolas do Vale do Âncora (AEVA). O Agrupamento é constituído por oito estabelecimentos de educação e de ensino (ver anexo X), frequentados por crianças e alunos provenientes de nove freguesias, distribuídas pelo concelho de Caminha⁷.

Os docentes a exercer funções no agrupamento são, na sua totalidade, docentes profissionalizados, sendo, na sua maioria, docentes dos quadros. Existe, actualmente, a funcionar no Agrupamento, uma associação de pais e encarregados de educação. Os representantes da Associação e os restantes representantes dos pais e encarregados de educação fazem-se representar nos Órgãos de Administração e Gestão do Agrupamento e nas restantes estruturas, participando, não só na execução de algumas das iniciativas do agrupamento, como também ao nível da tomada de decisões, intervindo activamente na resolução dos problemas.

Atendendo às características do agrupamento de escolas, definiram-se no Projecto Curricular de Agrupamento, pelo período de quatro anos, como grandes prioridades da acção educativa a inclusão e a promoção do sucesso educativo de crianças e alunos em risco educacional, provenientes de famílias desfavorecidas ou com problemas e

⁷ A caracterização do local de estudo foi elaborada com base em dados recolhidos no Projecto Educativo do Agrupamento e informações fornecidas pela Directora do AEVA.

necessidades educativas específicas, o favorecimento de atitudes de respeito pela diferença e de solidariedade entre os vários membros em contexto escolar e a promoção da educação para a saúde, higiene e segurança. O AEVA preconiza o Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD), cujas linhas gerais se definem num atendimento voltado para o aluno e para os ambientes onde ele interage (Escola/Família). Este modelo permite ainda dar respostas adequadas a todos os alunos em risco educacional e alunos sobredotados.

A diversificação da oferta educativa e abertura à inovação foram sempre percursos partilhados em prol da integração e sucesso pessoal dos alunos, numa longa e reconhecida tradição. Distinguiram-se vários projectos pedagógicos, que foram apoiados oficialmente e premiados, por exemplo: a cantata “Amar o Mar, Amar a Vida” que obteve o 2.º prémio, no I Fórum Escolas Expo’98 (1995) e “Grupos Vocais e Instrumentais, um projecto com nove anos de vida”, que obteve o 1.º Prémio a nível nacional do concurso "Experiências Inovadoras no Ensino" promovido pelo Instituto de Inovação Educacional (1997), entre outros. O AEVA continua a investir na oferta de actividades pedagógicas, culturais e sociais, quer sob a forma de experiências de aprendizagem, em contexto de sala de aula, quer sob o desenvolvimento de actividades no âmbito do Plano Anual de Actividades, dos Projectos Curriculares de Turma, do Plano de Educação para a Saúde, do Plano Nacional de Leitura, do Plano de Acção para a Matemática. São ainda implementadas actividades/projectos de enriquecimento curricular, como por exemplo, o Projecto *Megabytes* dirigido às crianças do Ensino Pré-Escolar, as actividades proporcionadas aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), a Oficina Multimédia, o Desporto Escolar, o Atelier de Escultura, o Clube de Artesanato, o *Conga Club* e o Grupo Vocal e Instrumental para os alunos do 2.º e 3.º CEB.

O AEVA estabelece, frequentemente, acordos de colaboração e parcerias, no âmbito da execução do Plano Anual de Actividades com várias instituições locais, nomeadamente, entre outras, e em áreas diversas, com a Cooperativa de Ensino Ancorensis, o Centro de Saúde, os Bombeiros Voluntários de Vila Praia de Âncora, a Academia de Música Fernandes Fão, o Centro Cívico e Cultural de Vila Praia de Âncora, a ETAP-Escola Profissional, a Biblioteca e o Museu Municipal, a Escola Superior de Viana do Castelo e a Escola Profissional de Música de Viana do Castelo.

3.3.2 Alunos Participantes

Esta investigação, que decorreu em 2010/2011 envolveu vinte alunos do 6.º Ano da Turma D, doze rapazes e oito raparigas, com idades compreendidas entre 11 e 13 anos. Durante o seu percurso escolar, seis alunos sofreram uma retenção, entre os quais, um no quinto ano de escolaridade. Em termos de Apoio da Acção Social Escolar, incluindo a atribuição de livros e material escolar, refeições subsidiadas e Programa de Tutoria, esta turma apresenta catorze alunos que beneficiam de Escalão A e B, atribuição de suplemento alimentar, a cinco alunos e Programa de Tutoria a três alunos.

Três alunos estão sinalizados com Necessidades Educativas Especiais, e a beneficiar de um Programa Educativo Individual. Há ainda uma aluna a beneficiar de um Relatório Educacional e dez usufruem de um Plano de Recuperação. A maioria dos alunos reside em Vila Praia de Âncora e nove deles vivem nas freguesias circunvizinhas pertencentes ao concelho de Caminha. O perfil socioeconómico e cultural das famílias situa-se num patamar médio/baixo, acentuado por níveis de escolaridade pouco elevados, que se reflectem no desempenho escolar e nos resultados académicos dos alunos.

3.3.3 Professor Participante

Por razões éticas foi substituído o nome do elemento da equipa por iniciais. O professor AA, com vinte anos de serviço, tem formação na área de Educação Artística especificamente, licenciatura em Ensino Básico Variante Educação Visual e Tecnológica (EVT), pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. A razão da escolha prendeu-se com o facto de ser professor de E.V.T., director da turma seleccionada e por manifestar interesse em participar neste estudo. A sua função consistiu na elaboração de alguns registos de observação, filmou e participou activamente nas actividades.

3.3.4 Investigadora Participante

A investigadora, professora com cerca de vinte anos de serviço, tem formação na área de Educação Artística e é licenciada em Ensino Variante Educação Visual e Tecnológica (EVT), pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e desempenhou ao longo das etapas de acção o papel de professora e investigadora participante. Depois de consultados modelos de apreciação artística de investigadores nacionais e internacionais, proporcionou discussão de possibilidades de

ampliar o repertório em arte, dos professores participantes, através de estímulos que pudessem incitar a sua prática pedagógica Barbosa et al (2005, p.15). Também esclareceu sobre o método de investigação a ser utilizado e o papel da equipa neste tipo de investigação. Elaborou questionários de reflexão, registos de observação no seu caderno de campo, fotografou e dinamizou as actividades discutindo as estratégias com o professor participante.

3.4 Métodos de Recolha de Dados

Nesta investigação, foram usadas várias formas de recolha de dados em diferentes momentos. Tornou-se fundamental seleccionar os métodos de pesquisa de acordo com as fases da investigação-acção, para que pudessem ser rapidamente analisados, interpretados e apresentados (Bell, 1995, p.157). Os instrumentos utilizados na recolha de dados materializaram-se em folha de pergunta e resposta, observação participante, diário reflexivo da investigadora, entrevistas informais, trabalhos dos alunos, fotografia e filmagem.

3.4.1 Entrevistas

Este instrumento foi utilizado para recolher dados descritivos, na linguagem do próprio sujeito, “permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994, p.134). Os mesmos autores sublinham a importância de serem criadas condições para construir uma relação entre entrevistador e entrevistado, colocando este à vontade, principalmente em situações em que não se conhece o sujeito. Se for adoptado o tipo de entrevista aberta, mais livre e exploratória (Bogdan e Biklen, 1994, p.135), o sujeito representa um papel decisivo na condução e desenvolvimento dos assuntos. Considerados estes aspectos, adoptou-se o tipo de entrevista aberta por ser mais espontânea e facultar a expressão livre de ideias ao entrevistado, um professor de outra área científica, Matemática, que lecciona na mesma escola que a investigadora.

Segundo os mesmos autores, este tipo de entrevista pode ser utilizado inicialmente e, numa fase posterior, ser usado de forma mais estruturada, para conseguir dados comparáveis entre os vários sujeitos. A este propósito Bell (1997, p.120), sugere a utilização de um formato estruturado, quando o entrevistador não tem experiência.

Ainda de acordo com Bell (1995, p.119) este instrumento de recolha de dados, aparentemente simples, requer contudo, preparação cuidada e linguagem acessível, de forma a estabelecer um relacionamento fácil com os entrevistados. A utilização duma estrutura flexível, deve facultar liberdade de expressão ao entrevistado, desde que sejam garantidas as questões essenciais abordadas. Segundo a investigadora, este instrumento, tem uma grande vantagem, pelo facto de permitir informações que uma resposta escrita não pode revelar (como é o caso do inquérito), a entoação da voz, a expressão facial entre outros indícios não verbais. Por outro lado, distingue algumas desvantagens como o tempo despendido na análise da entrevista e o risco da parcialidade deste instrumento.

3.4.2 Folha de Pergunta e Resposta

Este método de recolha de dados em formato pergunta/resposta permitiu uma análise interpretativa do ponto de vista dos professores de Educação Visual e Tecnológica. Este instrumento foi aplicado no Ciclo Dois e o seu preenchimento permitiu recolher informação sobre as efectivas aprendizagens dos alunos e reflexão/avaliação das actividades. Segundo Robson (1993), citado por Moura (2003, p.23), este método requer pouco tempo e esforço na sua aplicação e preenchimento, sob pena de apresentar como principal desvantagem a superficialidade da informação, que pode gerar dificuldades na interpretação.

3.4.3 Observação

Foi utilizada a observação participante em que a investigadora e o par pedagógico se tornou o principal instrumento de observação. A investigadora, a própria professora da turma, registou o que observava da forma mais objectiva possível, bem como as interpretações dos dados recolhidos (Bell 1995, p.143), e focalizou-se essencialmente nas respostas e reacções dos alunos e professor participante. Pôde ser feita, através de notas de campo completadas, por vezes, na própria sala de aula, ajudando a “entender o contexto, ambientes e acção” como comenta Moura (2003, p.22).

Bell (1995, p.143) considera que esta técnica pode descobrir características de indivíduos que dificilmente seriam observáveis por outros meios. Na observação interna ou participante, como diz Wilson (in Moura, 2003, p.21), o investigador observa e conduz simultaneamente as actividades através das suas intervenções que resultam em novas situações. Serrano (in Moura, 2003, p.21) chama de observação externa quando

o investigador não entra nas actividades e recolhe a informação à distância. Para os investigadores Cohen e Manion (1990, pp.167-171) a observação participante é apreciada como apropriada à recolha de dados subjectivos e indicativos dos procedimentos humanos, principalmente não verbais.

Um dos problemas apontados por Bell (1995, p.141) neste tipo de abordagem é a interpretação subjectiva do que é observado. Clarifica que cada observador incidirá a sua atenção num determinado foco específico do objecto observado e interpretá-lo-á segundo a sua perspectiva. Se não seguir uma determinada estrutura, a observação pode ser muito morosa e difícil de acompanhar.

3.4.4 Diário

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.73), para que um estudo qualitativo seja bem sucedido é fundamental que o investigador observe e registe sistematicamente, tentando fazê-lo o mais objectivamente possível. Nesta investigação o diário fez parte permanente dos instrumentos da professora investigadora contendo narrativas sobre “observações, sentimentos, reacções, interpretações, reflexões, hipóteses e explicações” pessoais (Kemmis et al, 1988). Deste modo, este instrumento foi utilizado como um excelente auxiliador de memória, praticamente durante todos os ciclos e especificamente no Ciclo três.

Foi especialmente usado no registo dos comentários proferidos pelo artista Sudha Daniel sobre os desenhos elaborados pelos alunos, aquando da visita destes, à sua exposição na Galeria de Arte Gutinlanis em VPA. Proporcionou também uma reflexão cuidada sobre o trabalho dos alunos e as suas reacções perante as estratégias/actividades apresentadas, permitindo fazer ajustamentos para as aulas subsequentes.

Tornou-se um instrumento importante que deu resposta a “necessidades específicas da investigação” (Moura 2003, p.23), ajudando na estruturação das ideias, procedimentos e estratégias. Moura (2003, p.24) considera o uso do diário como um instrumento imprescindível de reflexão, cuja componente referencial regista procedimentos, ideias, opiniões dos elementos da análise e a componente expressiva que regista as primeiras impressões da investigadora.

Uma das desvantagens relacionadas com a técnica do diário é referida por Oppenheim (in Bell, 1995, p.132), que alerta para a possibilidade dos registos apenas

corresponderem às conveniências das pessoas, alterando assim os seus comportamentos, que é justamente o oposto do que se pretende. Bell (1997, p.138) chama a atenção para o facto de este instrumento não ser o mais adequado para ser preenchido por pessoas com um nível educacional reduzido.

3.4.5 Registo Audiovisual

Este tipo de registo foi de grande utilidade para analisar comportamentos da sala de aula, contribuindo para a fiabilidade do estudo e permitindo a sequência dos acontecimentos até à codificação dos dados (Conhen e Manion, 1990). Evidenciou as vantagens mencionadas por Moura (2003, p.22), na medida em que as gravações permitiram anotações detalhadas das acções tais como, comentários de um artista plástico sobre a sua obra aquando da visita de estudo à galeria de arte, a leitura e apreciação de obras de arte e autodescrição/avaliação de trabalhos realizados pelos alunos na sala de aula, para serem, mais tarde, partilhados, analisados e reflectidos conjuntamente com os participantes. Assim este instrumento tornou-se um complemento de análise indispensável, permitindo uma visão detalhada, a que Collier (in Moura, 2003) chama de pormenores secundários, mas que foram essenciais para uma análise global.

Esta forma de recolha de informação (fotografia, vídeo), nos contextos anteriormente identificados, teve, inicialmente, um efeito de defesa e inibição nas respostas e acções por parte dos intervenientes principalmente verificados na exposição de pintura na galeria de arte. Através da “familiaridade”, os comportamentos típicos das pessoas observadas (perda de espontaneidade, risos...), puderam ser minimizados desde que a utilização deste tipo de instrumento de análise passou a ser uma presença continuada (Bogdan e Biklen, 1994), pois familiarizados com esta situação, a indiferença por aquele “estímulo” acabou por se instalar rapidamente. O comportamento dos professores/colaboradores bem como as reacções dos alunos puderam ser indicadores importantes para apurar eventuais falhas na implementação e desenvolvimento das actividades.

3.5 Design da Investigação

Partindo do modelo de investigação - acção de Kurt Lewin, que implica uma “espiral de ciclos”, Elliott (1993, p.88) elaborou uma nova versão caracterizada por um conjunto de

actividades distribuídas por três ciclos de acção que representam o desenvolvimento do plano de investigação. O modelo seleccionado foi o de Elliot por causa da sua ênfase na interrelação entre acção e reflexão/avaliação. A propósito deste modelo, Moura (2003) refere:

(...) este modelo ao ser posto em prática por agentes educativos de forma a modificarem e melhorarem a prática educativa, o seu planeamento tem de ser suficientemente flexível para permitir alterações sempre que os elementos importantes que não sejam previstos, necessitem de ser tomados em linha de conta (...) constitui a base para revisões contínuas do progresso (p.16).

Esta investigação-acção desenvolveu-se em três ciclos:

Ciclo 1: A revisão da literatura e confirmação do problema pela investigadora e equipa de investigação (professor/investigador e par pedagógico)

Ciclo 2: Preparação de materiais pedagógicos e planificação da intervenção na Escola Básica de Vila Praia de Âncora.

Ciclo 3: Implementação da intervenção curricular numa Turma do 6.º ano, na disciplina de EVT.

3.6 Análise de Dados

Bell (1997, p.159) esclarece que na análise, interpretação e apresentação de dados é fundamental serem evitados procedimentos que excedam os resultados apresentados e, por outro lado, serem de tal modo insuficientes que possam avançar para generalizações. Aclara ainda que, mesmo estando em causa um projecto de pequenas dimensões, é perfeitamente exequível o seu percurso com credibilidade, desde que seja bem preparado para poder informar, clarificar e fornecer uma base para as decisões de política educativa de uma instituição. Neste propósito afirma “tais estudos podem ser inestimáveis” (p.159).

Depois de efectuados os procedimentos de pesquisa e de organização dos instrumentos escolhidos para a recolha de dados, fez-se análise dos mesmos tornando-os compreensíveis e permitindo a sua transmissão aos outros (Bogdan e Biklen, 1994, p.205). A análise de dados fundamentou-se nos instrumentos de recolha de dados anteriormente descritos, trabalhos dos alunos, reflexões e avaliações com o professor AA, e baseada nas observações da acção desenvolvida nos três Ciclos.

Os professores da área artística EVT deram a sua opinião acerca das estratégias e pertinência utilizadas no projecto, através de folhas de pergunta e resposta. A informação obtida sobre diferentes perspectivas possibilitou a triangulação na análise de dados de forma a compará-los e relacioná-los (Serrano, 1998, p.189) tornando o estudo mais fiável e válido possível.

3.7 Plano de Acção

A durabilidade deste estudo abrangeu um período de seis meses, ou seja, de Setembro de 2010 a Fevereiro de 2011. O plano de acção abaixo referenciado integrou três ciclos da investigação - acção, as opções metodológicas, assim como procedimentos adoptados nas situações específicas em que transcorreu a acção e os instrumentos usados para recolha de dados. Estes foram interpretados, analisados e registados os resultados, após a descrição da intervenção. Posteriormente, foram relatadas as conclusões do estudo e as implicações para futuras investigações.

Tabela 1 - Etapas de Investigação

Plano de Acção	SETEMBO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO	JANEIRO	FEVEREIRO
Revisão da literatura						
Conceitos - chave						
Seleccção do método de Investigação						
Design da pesquisa						
Implementação da pesquisa						
Recolha de Dados						
Análise dos dados						
Conclusão						

3.8 Considerações Éticas

Compreender aspectos éticos da investigação foi uma importante responsabilidade do investigador. Mesmo que exista orientações a adoptar de cariz ético, as decisões mais difíceis de tomar são sempre da inteira responsabilidade dos investigadores, que baseadas nos seus próprios valores, resultam em comportamentos que ele julga serem os mais ajustados (Bogdan e Biklen, 1994). O investigador “tem de saber definir a sua responsabilidade para com outros seres humanos quando estiver em contacto com o sofrimento destes” (p.78).

A Ética em geral preocupa-se com as crenças sobre o que é certo ou errado do ponto de vista moral. Os pesquisadores geralmente devem ser abertos e honestos com os participantes sobre todos os aspectos do estudo. (tradução minha)
(James H. McMillan/Sally Schumacher, 2010, p.117)

Ethics generally are concerned with beliefs about what is right or wrong from a moral perspective. (...) Researchers should generally be open and honest with participants about all aspects of the study.
(James H. McMillan/Sally Schumacher, 2010, p.117)

Num dos itens da estruturação do plano geral de acção, Elliott (1993, p. 95), sublinha a necessidade de incluir um enunciado relativo ao quadro ético para determinar/reger o acesso e à comunicação da informação. Relativamente à pesquisa com pessoas Bogdan e Biklen (1994) registam duas questões: “o consentimento informado e protecção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos” (p.75) e afirmam ainda que:

- os sujeitos aderem voluntariamente aos projectos de investigação, devem estar cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos;
- os sujeitos não devem ser expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir.

Para levar a cabo uma investigação com princípios éticos, McMillan e Schumacher (2010, p.122) assinalam as seguintes linhas de orientação:

- i. Estar ciente dos princípios éticos das linhas orientadoras profissionais e dos requisitos legais;
- ii. Maximizar potenciais vantagens/benefícios;
- iii. Minimizar potenciais riscos;
- iv. Obter a necessária autorização;

- v. Minimizar potenciais interpretações erradas e mau uso dos resultados;
- vi. Obter consentimento de informação;
- vii. Proteger a privacidade e confidencialidade dos assuntos.

Durante o decurso da pesquisa, a investigadora comprometeu-se com pessoas implicadas na investigação, respeitando códigos deontológicos da profissão de docente, de maneira a garantir os princípios da ética acima referenciados, adoptando os seguintes procedimentos: entregou à Directora do Agrupamento da Escola para deferimento em Conselho Pedagógico, o pedido de autorização e texto explicativo das finalidades da investigação (ver anexo XII); solicitou aos Encarregados de Educação o pedido de autorização sobre o uso de imagens, durante o decorrer das aulas, para fins de investigação (anexo XIII).

Conclui-se que no que concerne às observações/anotações e registos visuais, os alunos e professor colaborador foram igualmente informados das finalidades e método do trabalho, porquanto as observações podem provocar questões éticas associadas com privacidade e consentimento informado Merriam (1998, p.215). A utilização de folhas de pergunta/resposta, as conversas informais com os alunos e professores, recolha de dados e registos visuais, foram tratados de forma a manter a confidencialidade da informação e o anonimato dos participantes e usados unicamente para fins de investigação.

3.9 Sumário

Este capítulo teve o propósito de descrever e fundamentar a escolha do método de Investigação - Acção por se considerar o que melhor se ajustava à análise e reflexão das práticas de professores de EVT, relacionadas com arte contemporânea e métodos de análise de obras de arte. Descreve o modelo organizativo de Elliot (1990) em que a pesquisa se alicerçou e os três ciclos de acção, assim como os instrumentos seleccionados para a recolha de dados. Foram, ainda, referidos o contexto onde se desenvolveu a investigação, os participantes e o plano de acção e implementação da Investigação - Acção. O capítulo termina com a apresentação dos procedimentos éticos adoptados.

CAPÍTULO IV - DESCRIÇÃO DA INVESTIGAÇÃO - ACÇÃO

4.0 Introdução e Finalidades

Este capítulo descreve os três ciclos de acção da presente investigação, as opções metodológicas, a recolha dos dados e os instrumentos escolhidos para esse efeito.

4.1 Recolha de Dados

Uma das preocupações da investigadora era garantir a recolha de dados, devendo esses ser devidamente registados durante os três ciclos, com recurso aos instrumentos anteriormente indicados. Na altura de serem implementadas as actividades no Ciclo três, a investigadora esclareceu à turma, em que consistiria a unidade de trabalho, “Caminhos do Olhar da Criança para a Arte Contemporânea”. Disse ainda que esta seria incrementada no âmbito de uma investigação de mestrado em Educação Artística a decorrer na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo (ESEVC) e que todo o processo implicaria gravações multimédia e registos escritos do que se iria passar na sala de aula, dos comentários orais dos trabalhos realizados, dos comportamentos e das atitudes.

4.2 Descrição dos Três Ciclos de Acção

Ciclo UM

Este ciclo de investigação - acção foi iniciado em Setembro de 2010 e consistiu na revisão de literatura relacionada com práticas e estratégias de educação artística. Em simultâneo, a investigadora constituiu a equipa participante formada pela, professora investigadora e professor participante (AA). Seguidamente, analisou-se o problema de investigação e reafirmou-se a necessidade de o investigar, definindo-se os objectivos da investigação e materializando-se o método de investigação - acção que permitiria reflectir e actuar sobre esse problema. O professor AA com experiência de vinte anos de trabalho lectivo, como foi já mencionado no capítulo III, mostrou-se muito interessado em fazer parte da apreciação e reflexão do estudo proposto.

Tabela 2 - Calendário das Actividades

Calendarização	Duração	Actividades	Intervenientes	Local
Setembro Dia 3 de 2010 11 horas	30 minutos	Reafirmação do problema de investigação	Investigadora e professor participante	Sala Directores de Turma (DT) da E.B. VPA
Setembro Dia 6 de 2010 12.30 horas	25 minutos	Redacção dos pedidos de autorização	Investigadora	Sala DT da E.B. VPA
Setembro Dia 8 de 2010 12.00 horas	90 minutos	Planificação dos objectivos e actividades	Investigadora e professor participante	Sala DT da E.B. VPA
Setembro Dia 9 de 2010 10.30 horas	90 minutos	Início de preparação e análise dos recursos	Investigadora e professor participante	Sala EVT. da E.B. VPA
Setembro Dia 10 de 2010 10.30 horas	90 minutos	Recolha de imagens e fichas de trabalho	Investigadora	Sala EVT da E.B. VPA
Setembro Dia 13 de 2010 12.30 horas	45 minutos	Seleccção de questões sobre uma obra de arte do pintor Sudha Daniel (modelo de Feldman).	Investigadora	Sala DT da E.B. VPA
Setembro Dia 14 de 2010 12.00 horas	45 minutos	Preparação da visita à galeria Guntlanis VPA	Investigadora e professor participante	Sala DT da E.B. VPA

A dificuldade em encontrar tempo para reuniões da investigadora com o professor participante AA, obrigou ambos a fazerem muito trabalho separadamente, servindo as reuniões para verificarem os materiais produzidos de forma independente e analisarem metodologias a adoptar na implementação das actividades negociadas.

Ciclo Dois

Este Ciclo teve o propósito de preparar a equipa para analisar e reflectir sobre a implementação das estratégias, recursos e actividades a desenvolver em sala de aula, tais como a visita de estudo à galeria de arte Guntlanis de VPA.

A investigadora e professor participante deram início à preparação dos materiais pedagógicos, designadamente a selecção de bibliografia e respectivas obras de arte de artistas plásticos e a planificação para a acção a desenvolver na Escola Básica de VPA.

As actividades a implementar foram pensadas de acordo com o perfil da turma seleccionada, a Turma D, do 6.º Ano. No entender da investigadora e do professor participante, esta turma foi escolhida por apresentar problemas gerais de aprendizagem, carecer de recursos a vários níveis e competências relacionadas com literacia artística, tendo apenas a escola como incentivo aos hábitos de visita a museus, galerias de arte ou outro tipo de manifestações artísticas.

Neste ciclo, foi determinante a revisão de literatura que proporcionou um quadro teórico acerca da apreciação artística, que acabaria por explicar as perguntas chave da pesquisa, fornecendo um suporte para análise e reflexão dos dados recolhidos e gerar conclusões a partir desses dados. Foi baseada em artigos de autores como Allison (1972), Joly (2008), Chalmers, (1996), Moura, (2007), Bamford (2009) entre outros. Para reflectir sobre modelos e estratégias de apreciação da obra de arte foi fundamental a pesquisa em autores como Feldman (1982), Taylor (1988) e Parsons (1992). Este ciclo constou também de encontros informais para apresentação e aceitação do projecto, designadamente a autorização para realizar o projecto à Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas do Vale do Âncora, e entrevistas e informações aos colegas e autorização aos Encarregados de Educação para registar em audiovisuais as actividades dos alunos.

No início do ano lectivo, a professora investigadora propôs aos colegas de grupo de EVT da escola onde se implementou este projecto, a realização de actividades conducentes à abordagem da Arte Contemporânea, com o objectivo de verificar a importância dada a este conceito e ao modo como era feita essa abordagem em sala de aula. Os participantes não se constituíram objecto de estudo, mas colaboradores na reflexão de estratégias de motivação para arte contemporânea. No seu prosseguimento, foram colocadas algumas questões que cobriam aspectos como a formação académica, motivação, recursos e dificuldades sentidas.

Tabela 3 Arte Contemporânea

	Par Pedagógico FV	Par Pedagógico DA
Formação Académica	Licenciatura em Comunicação e Design. Arte e Design /Bacharelato. Curso de Formação. Trabalhos Manuais	Licenciatura EVT / Mestrado Ed. Artística
Questões		
Como motivam as crianças para a arte contemporânea	Inicialmente, é realizada por mim com uma breve orientação e explicação dos diferentes períodos artísticos ao longo da história da arte até à arte contemporânea. Esta explicação é feita através do recurso a imagens projectadas ou livros de arte, fazendo com que os alunos participem activamente na aula. Relativamente à arte contemporânea, esta é explicada com o recurso às obras de alguns artistas conceituados, tanto estrangeiros como nacionais. Posteriormente com escolha de um ou mais artistas plásticos contemporâneos, levo a que o aluno se coloque no papel do artista plástico e faça a sua própria obra de arte. É fundamental que no final o aluno transcreva para o papel uma pequena memória descritiva do desenrolar do seu trabalho.	Na abordagem à Arte Contemporânea, começámos pela análise do significado da palavra “contemporâneo”, depois passámos à observação de algumas obras de Arte referentes a períodos anteriores, até à observação de obras de arte contemporâneas. Para a abordagem de uma obra de Arte Contemporânea, primeiro foi escolhido o artista, e feita uma análise dos vários períodos deste.

Que recursos utilizam na abordagem a uma obra de arte contemporânea	Os recursos utilizados por mim à abordagem da arte contemporânea são feitos através de livros de arte, imagens digitalizadas e projectadas assim como o recurso à internet.	Os recursos utilizados foram livros com fotografias das obras e Internet. Depois de observada a obra que servia de base para o desenvolvimento do trabalho, os alunos trabalharam o seu projecto, tendo em conta o tema escolhido.
Que dificuldades sentem	Geralmente neste período académico dos alunos, as dificuldades apresentadas pelos alunos são muitas e variadas, visto que a maior parte deles nunca tiveram um contacto com a obra de arte. São poucos os alunos que têm acesso à obra de arte, e mais os que frequentam ou procuram visualizar algumas exposições de arte	
Como reagem as crianças a uma obra de arte contemporânea	Geralmente a criança refere quase sempre a frase: “isto até eu consigo fazer”, embora, depois de uma breve explicação acabem por reconhecer que o artista plástico não fez aquela obra em vão, principalmente quando os alunos se colocam no papel do artista. Um número muito limitado de alunos têm a sorte de alguns familiares frequentarem o mundo da arte, por gosto ou necessidade, reconhecendo que o artista plástico teve um percurso académico para chegar onde chegou.	A maioria dos alunos tem dificuldades em mudar a sua forma de representação, prendendo-se aos desenhos estereotipados.

As respostas revelaram que os professores, um do sexo feminino e três do sexo masculino, apresentam formação académica adequada à função que exercem, possuindo, um deles, o grau de Mestre em Educação Artística.

Com base nas questões e respectivas respostas proferidas pelos pares pedagógicos de EVT, retiram-se algumas conclusões: recorrem a referências de artistas contemporâneos conceituados e à visualização das suas obras, embora seja dada ênfase ao conhecimento em detrimento da compreensão (Taylor, 1988, p.9), não permitindo aos alunos alcançar aspectos do conhecimento que brotam directamente do discernimento e compreensão, negando-lhes a possibilidade de conjecturar e especular em frente a uma obra de arte. As suas respostas reflectem uma valorização do conceito autoexpressão e do aspecto formal da obra (Wolcott, 1996; Jeffers e Parth, 1996; Marques, 1998) e deixam transparecer a ausência de conhecimento de informação relacionadas com modelos de apreciação de arte ou análise de imagem.

O grupo DA revela sentir dificuldades em mudar a forma de representação dos desenhos estereotipados realizados pelos alunos. Efectivamente é um dos problemas com que os professores se deparam no início do segundo ciclo. As estratégias devem tentar colmatar esta falha, mostrando diversas possibilidades em relação ao desenho, às cores ou à distribuição dos elementos numa determinada composição, por exemplo. Cox (in Hargreaves, 1991, p.77) afirma que as crianças pequenas desfrutam com o desenho, e à medida que crescem, vão perdendo o entusiasmo e a confiança em si

próprios, porque não adquiriram suficientes conhecimentos de técnicas de desenho, e vêm por isso, frustrados os seus esforços. Deixa claro que deve ser dada oportunidade à criança de observar, analisar e discernir o objecto que representa em todas as orientações possíveis.

No que diz respeito à apreciação de uma obra de arte, os grupos DA e FV enfatizam a biografia do artista, quando as aprendizagens, segundo Allison (1972), devem estar alicerçadas na pesquisa que o artista faz, no processo de criação e no que tenta questionar ou contestar. Neste contexto e na minha perspectiva, poder-se-á, desta forma, ampliar as referências dos alunos sobre os métodos de produção artística.

Relativamente à motivação, os pares pedagógicos não deixam transparecer a relevância da arte contemporânea no ensino da arte; parece inexistir a discussão aberta e interactiva sobre a obra de arte e a sua relação com a dinâmica da vida quotidiana e vivências dos alunos. Uma boa motivação passa por manter o interesse, o entusiasmo e proporcionar feedback adequado aos alunos, e “realizar tarefas e actividades significativas referindo-se ao valor intrínseco da tarefa e às aplicações potenciais noutras disciplinas e fora da escola “ (Boekaerts, 2002, p.12).

Ciclo Três

Neste ciclo, e de acordo com a planificação, foi implementada a intervenção curricular com a equipa e o grupo/turma seleccionado (6.º ano turma D), desenvolvida durante a segunda quinzena do mês de Setembro e o mês de Novembro de 2010.

A primeira sessão consistiu numa visita de estudo dos alunos à exposição de pintura do artista inglês Sudha Daniel (SD) (fig.6), com a participação do próprio artista, na Galeria de Arte Guntlanis de VPA. Três semanas depois da visita à Galeria de arte, a investigadora marcou um encontro com o pintor SD a fim de lhe mostrar os trabalhos artísticos dos seus alunos relacionados com a visita à Galeria, tendo os mesmos manifestado desejo de obterem o comentário do artista aos seus trabalhos. O artista concordou e, com a ajuda da supervisora desta investigação, foi feita a tradução em simultâneo dos seus comentários que se apresentarão mais à frente deste capítulo, no ciclo três. Os comentários do artista bem como a tradução para língua portuguesa foram registados em vídeoaudio por alunos que frequentam o mesmo curso de Educação Artística da ESEVC. Foram também utilizados os instrumentos de observação e fotografia pela investigadora e professor participante, respectivamente.

O ciclo três envolveu nove aulas (de noventa minutos), sendo utilizados os instrumentos audiovisuais com regularidade para registo dos comportamentos e intervenções orais dos participantes.

4.3 Descrição da Acção

Sessão n.º1

Título - Encontros das crianças com um pintor e os seus trabalhos originais de arte

Duração - 1h30m

Enquadramento conceptual

Diversos investigadores da área da educação artística alertam para a importância da leitura crítica de imagens. Taylor (1988), Feldman (1982). Thistlewood (1989), Parsons (1992), Allison (1972) e tantos outros, têm inspirado gerações de professores de arte, a nível nacional e internacional e de diversos níveis de ensino para a pedagogia da imagem e o recurso a fontes diversas fundamentais ao desenvolvimento de competências analíticas e críticas, perceptuais, históricas e culturais e expressivas (Allison, 1972). É sabido que há inúmeros mecanismos educativos presentes em diferentes contextos socioculturais e que eles também contribuíram para educar e produzir conhecimento. Para isso, são utilizadas estratégias diversas, como por exemplo, o recurso a artistas em residência. Este é o caso que aqui se apresenta na primeira aula. Sudha Daniel (SD), artista residente na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, de nacionalidade inglesa e ascendência indiana, foi o artista contactado para mostrar a sua exposição do período final de residência, intitulada *“The Spirit of Colours”* (ver anexo I).

Conteúdos: Arte Contemporânea; Apreciação Artística; Pintura.

Objectivos da aprendizagem

1. Visitar uma exposição de pintura na galeria de arte Guntilanis de VPA;
2. Conversar com o pintor contemporâneo, SD sobre as pinturas expostas;
3. Descrever, analisar, interpretar e avaliar a obra exposta, utilizando um vocabulário específico de Arte.

Recursos

Catálogo da exposição; galeria de arte; pintor; quadros de SD (ver anexo II); tradutora; professores de EVT e de Matemática; alunos do 6.º e 8.º Ano; máquina fotográfica; videogravador.

Actividades

1. (10H00) No dia da 1.ª aula, a professora responsável (investigadora) informou os alunos que iriam visitar a galeria de arte Guntilanis de VPA, a dez minutos da escola,

para falarem directamente com o artista SD e observarem cerca de trinta quadros com técnica a óleo. Foi-lhes mostrado e explicada de forma sucinta a função do catálogo da exposição e informados do título desta exposição específica: *"The Spirit of Colours"*. Os alunos ficaram a saber que a turma de 8.º A iria aproveitar também esta oportunidade.

2. (10H20) Trinta dos quarenta alunos estavam a entrar pela 1.ª vez numa galeria. Ao contrário do que os professores participantes estavam à espera, os alunos evidenciavam um entusiasmo contido e movimentavam-se de forma muito organizada, talvez porque, para além do artista, confrontaram-se com outros visitantes que ali se encontravam a convite do pintor. Quase todos os convidados do artista eram da área das artes (alunos cabo-verdianos a frequentarem um curso de Mestrado em Educação Artística, professores desse mestrado e galerista).

A agitação inicial deu lugar a um profundo silêncio quando, passado cerca de 10m, SD deu início à sessão e a 1.ª tarefa após a sua apresentação (fig.6), foi a de convidar os alunos a distribuírem-se pelos três andares da galeria e a verem todos os quadros. A 2.ª tarefa seria encontrarem-se todos novamente, após o tempo estipulado, no último andar. Como que por um passo mágico, SD apareceu no último andar de repente, tendo utilizado o elevador sem que os alunos se apercebessem, o que causou alguns sorrisos e deu início à conversa sobre a sua obra. Sentia-se alguma agitação, mas os alunos estavam extremamente curiosos e com vontade de ver tudo. À medida que os alunos iam descobrindo novas formas e cores (fig.7), os comentários sucediam-se,

"Tanto azul no pavão" (AB)

"Gostava se saber pintar assim" (AV)

"Olha, a luz na água" (FS)



Fig.6 – Pintor SD e tradutora AM



Fig.7– Descobrindo formas e cores

A tradução foi assegurada pela Coordenadora do Departamento de Comunicação e Expressões Artísticas da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo (AM) (fig. 6). SD e a tradutora dirigiram-se aos alunos sublinhando que a mostra tinha o intuito de cultivar neles o gosto pela arte e o artista disse: *“Benvindos à minha exposição de pintura. Alguém sabe falar inglês?”*. Os alunos responderam negativamente. Apenas uma aluna, com ar muito confiante, respondeu que sabia dizer *“Thank You”*.

De seguida, SD após estes 10m de observação das obras, convidou-os a olhar o 1.º quadro *‘Rainbow Swans’* (fig.10). O pintor SD chamou a atenção dos alunos para os diferentes aspectos de conteúdo, da forma e sobretudo da relação emotiva que estabelecia com cada quadro enaltecendo a natureza como fonte de inspiração na elaboração dos seus quadros. Dizia que, antes de interpretar e criar uma pintura, observava de forma cuidadosa e atenta a natureza tornando-se íntimo dela, como aconteceu com algumas das obras relacionadas com elementos e paisagens da cidade de Viana do Castelo:

Olhar e estudar as pinturas originais, vai ajudar-vos a aumentar o vosso conhecimento e compreensão visual. É diferente do conhecimento verbal. Para mim, como artista, expressar a beleza, é a coisa mais importante, especialmente a beleza da natureza, a beleza da cor (fig.8) e a beleza da luz (fig.9). À medida que nós formos vendo as minhas pinturas, eu vou identificar e explicar alguns elementos da beleza e alguns símbolos. Às vezes chama-se a tudo isto, elementos estéticos. Exemplos de elementos de beleza são a cor, tom, linha, ponto, forma, luz, movimento e espaço. São apenas alguns exemplos. Os elementos que acabei de mencionar foram representados no arco-íris. Não é nada fácil. Quantos de vocês pintaram já um arco-íris?



Fig. 8 - Falando sobre tonalidades



Fig. 9 - A luz na arte

Os alunos queriam todos responder, mas ficou claro que muitos teriam já representado gráfica e cromaticamente o arco-íris. O entusiasmo sentia-se no ar, através das respostas dos alunos. O pintor continuou a falar sobre a obra *'Rainbow Swans'*:

Sim. Depois temos as formas (...) específicas, especialmente esta, o pescoço. O cisne pode ser identificado só por esta curva do pescoço. Depois tem o movimento. Conseguem ver aqui o movimento?

Vários alunos de imediato responderam:

Sim, aquelas linhas na água.

O artista confirmou: *Sim, produzi o movimento com linhas*. E de seguida disse então: “OK. (...) temos a cor, de facto todas as cores incluindo o preto e o branco. O preto e o branco são cores?” Novamente os alunos do 6.º ano, mais espontâneos que os outros, responderam que não, quase em uníssono, de forma ligeiramente tímida, e SD acrescentou:

– Não? Então vão para a escola e tentem descobrir!



Fig.10 – *Rainbow Swans*, óleo sobre tela, 80 x 120 cm



Fig. 11 *Splendour of Viana Spring*, óleo sobre tela, 80 x 120 cm

Os alunos bastante motivados observavam os quadros com muita curiosidade e seguiam, atentos, os esclarecimentos do artista ao longo da exposição. O entusiasmo crescia sempre que conseguiam identificar imagens que lhes eram familiares ‘*Splendour of Viana Spring*’ (fig.11). A propósito das festas de Vila Franca e dos célebres cestos decorados com pétalas e folhas, SD referiu:

Eu representei esta forma porque estive num festival em Vila Franca e o que gostei desse festival foi da celebração da natureza... olhar para a beleza das flores! E foi isso que me inspirou como artista. Quando vocês fizerem uma pintura é muito importante saber o que vos inspira, para fazer uma pintura. Isto é a minha interpretação daquele símbolo particular.

Mas eu também gostei muito do traje tradicional de Viana Portuguese Flower Girl” (fig.12), inclusivamente, do coração de Viana. Se vocês chegarem bem pertinho, verão tinta dourada, mas é muito cara!

“Temple Flame” (fig.13) representa outro festival onde aparecem as lamparinas... isto é na Índia. Eu misturei aqui dois assuntos: a luz e as coisas que são vendidas dentro do templo. Isto é um brinquedo muito popular na Índia que é feito com elefantes e isto são tecidos.



Fig. 12 *Portuguese Flower Girl*, óleo sobre tela, 80 x 120 cm



Fig. 13 *Temple Flame*, óleo sobre tela, 80 x 120 cm

Todos os participantes deslocaram-se para o outro andar e presenciaram *Purple Delights* (fig.14), um quadro que fundia elementos das culturas japonesa e indiana e o artista referiu:

Podem ficar onde estão. Olhem para esta pintura, neste lado do quadro é a Índia e neste, as flores de lótus, de cor púrpura, do Japão. Quando eu vivi em Singapura eu costumava ir com a minha mãe ao jardim japonês e, nesse jardim, uma forma muito popular era aquela (aponta para uma ponte do lado esquerdo) e num jardim japonês a ponte é sempre vermelha. Para mim isto ficou, como um sonho. Portanto, isto significa que quando vocês querem pintar, podem recorrer aos vossos sonhos. Estes são

recipientes de plástico para transportar água. A Índia é o país do mundo que tem coisas mais coloridas. É um país enorme, maior que a Europa. Fiquei fascinado pelas cores e simplesmente traduzi-as nesta pintura. Van Gogh, pintor famoso um dia disse: "A cor em si expressa a beleza".



Fig. 14 - *Purple Delights*, óleo sobre tela, 80 x 120 cm



Fig. 15 - *Radiant Hope and Joy*, óleo sobre tela, 80 x 120 cm

A propósito dos elementos da linguagem visual, SD aproximou-se de várias representações, com fontes de inspiração diversas e comentou o seguinte, tendo sempre o cuidado de ir interrogando os alunos e respondendo às questões pontuais que se relacionavam sempre com uma mera análise descritiva feita por eles:

Este é o meu jardim no Reino Unido, onde eu vivo. Quando fica muito frio, todos os anos temos neve, todos os anos esperamos

estes pássaros, os Robin (fig.15). Toda a gente fica feliz quando este pássaro chega, porque é um pássaro muito bonito e inspirou-me na execução desta pintura. Esta pintura...terão que vê-la à distância.

Quando comecei este quadro 'Enchanting Peacocks' (fig.16), eu não sabia que ia pintar um pavão. Apeteceu-me pintar com a cor azul, e este pavão surgiu, e então resolvi acrescentar mais dois. Quando se aproximarem do quadro, verão o que é especial, acerca dele. As penas deste pavão são fluorescentes. Na sala de aula devem estudar melhor o que significa este conceito, a partir da análise de alguns pássaros, insectos, borboletas e também peixes. Por vezes, o que é essencial numa simples flor, numa simples forma, com muitos tons pode ser um belo exercício de composição para vocês



Fig.16 – Enchanting Peacocks, óleo sobre tela, 80 x 120 cm

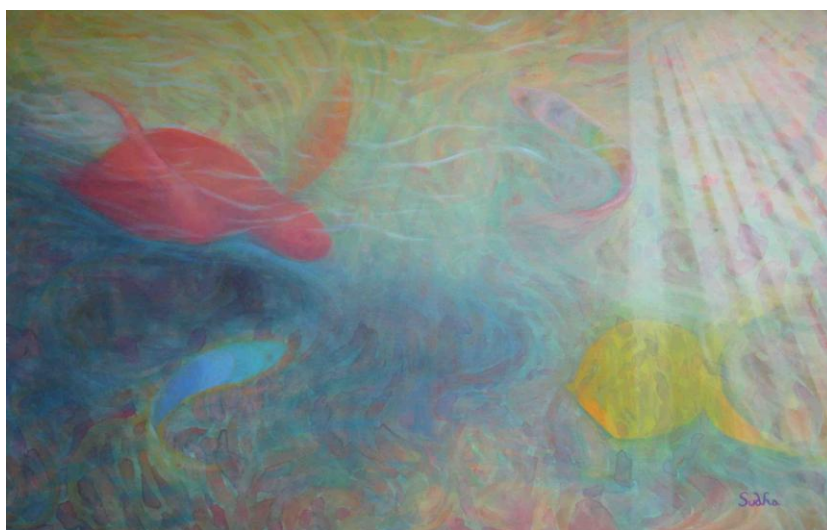


Fig.17 – Underwater Tropical Paradise, óleo sobre tela, 80 x 120 cm

Este quadro 'Underwater Tropical Paradise' (fig.17), foi realizado de memória. Nos trópicos eu costumo nadar. E, nalgumas estações, chegam as tartarugas. Isto é perto de Singapura. Quando elas chegam largam os ovos, e quando vocês vão vê-las a chegar, saiam do seu caminho, pois as tartarugas não param, vão sempre em frente para largarem os ovos! É um animal forte, tão forte que se nos bate na cabeça caímos para dentro da água (...). Aqui os elementos da beleza são a luz, a cor, a forma, o movimento, portanto, muitos elementos estéticos!

Em Viana, Santa Marta, 'Blessing of Santa Maria' (fig.18), vi algumas lâmpadas destas nas alminhas nas estradas, e vi uma lamparina que me inspirou a pintar a Santa Maria. É a minha visão do espírito da Santa Maria. Também me inspiro na espiritualidade.



Fig. 18 - *Blessing of Santa Maria*, óleo sobre tela, 80 x 120 cm

Por fim, o artista deixou-se fotografar rodeado pelos alunos (fig.19), que agradeceram a disponibilidade do pintor e despediram-se bastante entusiasmados, deixando no ar a promessa de enviarem ao pintor as suas interpretações resultantes desta visita.

Resultados da aprendizagem

Os alunos foram capazes de:

- Dialogar com um artista a propósito das suas obras de arte;
- Utilizar activamente um vocabulário específico da EVT relacionado com gramática visual como a cor, tom, linha, ponto, forma, luz, movimento e espaço;
- Explicar e relacionar a cor com a sua função simbólica e expressiva, dando exemplos concretos de emoções, sentimentos, símbolos, ilusões ópticas, que as formas, as cores e perspectiva lhes transmitiam;

- Expressar forte motivação e entusiasmo e vontade de dar continuidade a tarefas que se relacionassem com esta visita de estudo.



Fig.19 - Pintor Sudha Daniel e alunos na galeria Guntilanis de VPA

Descrição das sessões na sala de aula

Sessão n.º 2

Título – Registando Memórias

Duração - 1h30m (duas aulas de 90m)

Enquadramento conceptual

A noção de descrever e interpretar, ou decifrar uma mensagem visual é uma tarefa recomendada por muitos educadores, especialmente de arte, tal como Parsons (1992), Hernandez (2006), Feldman (1982), Taylor (1988), Moura (2000), Barbosa (2005), sugerindo modelos diversos de leitura de imagem, fundamentais na educação artística que responderiam a perguntas do tipo: “Como são geradas as imagens? Por quem? Para quem? Por quê?”

Conteúdos: Desenho; Pintura; Colagem.

Objectivos da aprendizagem

1. Associar as imagens observadas nos quadros de SD e a sua experiência pessoal, na concretização de uma pintura;

2. Explorar a expressividade da cor e de outros elementos da gramática visual, na mobilização de saberes culturais e artísticos através de realização de pintura individual;
3. Partilhar com a turma uma reflexão crítica sobre a actividade de pintura realizada a partir da experiência visual e verbal.

Recursos

Folha A4; lápis de cor; lápis de grafite; canetas de feltro; lápis de cera e notas de campo recolhidas durante e após a visita; livros de arte (ver lista bibliográfica desta sessão).

Actividades

1. (25m) A professora investigadora começou por convidar os alunos a fazer a reconstituição verbal da visita. Todos participaram lembrando passo a passo o que tinha acontecido. Algumas palavras-chave relacionadas com a gramática visual, formas, símbolos, iam sendo lembrados e associados aos diversos contextos das pinturas de SD. Verificou-se que os alunos tinham retido o que havia de essencial naquela visita, que era, a possibilidade que a arte lhes dava de se expressarem, e de conhecerem o mundo interior e o mundo envolvente. Ficou claro também que a visita a uma galeria os tinha fascinado e que estavam motivados para novas aprendizagens relacionadas com arte.
2. (65m) Antes de dar início à actividade de desenho e pintura a professora investigadora lembrou que, para nos expressarmos mediante formas e imagens é necessário conhecer diferentes procedimentos, técnicas e materiais plásticos e que o desenho é um desses procedimentos básicos para representar os objectos, a natureza, as ideias e os sentimentos.

Referiu que os artistas recorrem a diferentes recursos gráficos para representar as formas: uns optam pelo desenho de observação, à mão livre, quando querem conhecer e compreender melhor todos os pormenores das coisas e é realizado em presença do motivo que se quer representar. Porém, alguns artistas optam por desenhos com linhas expressivas como forma de exibirem com emoção as suas ideias, ou seja, dão mais importância ao que realmente sentem do que ao rigor da realidade, sem contudo deixarem de representar o tema escolhido; outros têm que decidir-se pelo desenho técnico que requer um traçado rigoroso, auxiliado por instrumentos como o compasso, régua e esquadros e medidas precisas, como é o caso, por exemplo, dos arquitectos e *designers*; outros ainda têm que optar pelo desenho de memória, quando o objecto não está presente, tendo que recorrer à imaginação e memória, como era o caso da proposta de trabalho que iriam concretizar. Os alunos reuniram-se junto dos professores

AA e professora investigadora para observarem essas questões analisadas em desenhos de Picasso, José Rodrigues, Rubens, Klee entre outros (ver anexo V)

Quanto à noção de pintura, e à semelhança das pinturas de SD observadas na exposição, a professora investigadora explicou que os artistas recorrem a este meio de expressão porque querem transmitir intenções, estados de ânimo e sentimentos. Esclareceu que, a pintura em termos funcionais e técnicos foi-se alterando com o evoluir dos tempos e exemplificou mostrando gravações pré-históricas feitas pelo homem primitivo, nas paredes das cavernas (ver anexo IV), utilizando cores à base de terra, com o objectivo de representar animais que desejava caçar. A professora investigadora explicou ainda que, a pintura é basicamente usada para temas relacionados com a recordação de cenas religiosas, mitológicas e o reconhecimento de pessoas ilustres da época, como reis e princesas, nobres e membros do clero, utilizando uma diversidade de cores a óleo ou têmpera. Mais tarde com a invenção da fotografia, e a partir do Impressionismo, (séc. XIX), (conceito para ser explicado mais tarde), os pintores começaram a expressar as suas ideias de forma livre para dar saída à sua criatividade, representando o que mais lhes satisfazia. Assim, a pintura passou a ter um valor autónomo e estético, ou seja, não estava dependente da representação da realidade, nem de vontades sociais, mas da imaginação e experiência de cada artista, com auxílio de várias técnicas disponíveis no mercado. Depois de explicadas estas noções foram-lhes facultados livros de arte, para observação de formas e imagens de artistas plásticos do passado e do presente (ver lista bibliográfica desta sessão).

2. (90m) Foi proposto aos alunos que expressassem livremente as suas impressões/emoções da(s) obra(s) que mais lhes tivessem despertado a atenção, utilizando os meios riscadores que quisessem e folhas de tamanho A4. A maioria optou pelos lápis de cor, pois era o material que possuía. Por outro lado, o recurso a técnicas de pintura com água obrigaria a um tempo de que não se dispunha, uma vez que havia que dar resposta a um calendário de actividades previamente acordado e que fazia parte do Plano de Actividades da escola. No entanto, aquela actividade teria de ser feita naquele dia para não correr o risco de cair no esquecimento. Paralelamente e tal como na sessão anterior, o par pedagógico assumia a função de observador não participante, registando os comentários de todos os participantes que permitiram esta descrição detalhada. A professora investigadora lembrou algumas regras básicas que deveriam ser respeitadas na elaboração das pinturas e que foram:

- Poderiam optar por trabalhar com a folha/suporte na posição vertical/horizontal;
- Deveriam utilizar diversos riscadores, combinando-os e sobrepondo as cores, não esquecendo as texturas visuais;

- Deveriam conciliar um ou vários elementos da pintura de SD com elementos da sua imaginação;
- No final deveriam deixar um breve comentário sobre o seu trabalho, nas costas da folha para que os mesmos fossem partilhados com o pintor oportunamente;

Sem questões e em silêncio, registaram de forma espontânea, sem qualquer interferência por parte dos professores, tendo feito apenas uso da sua imaginação e memória (figs.20,22 e 24). As apreciações escritas assinaladas pelos alunos, no reverso da folha de trabalho, foram igualmente espontâneas. A liberdade de expressão levou os alunos a comentários simples e interessantes, tais como:

Gostei de dois quadros: o do pôr-do-sol e o do guarda-chuva, pelas cores do laranja do céu e o verde das montanhas e do chão. Gostei das cores do guarda-chuva que estava do lado esquerdo.

(AB), 12 anos

Quando subi as escadas, este quadro veio mesmo à vista, estive lá quase o tempo que havia para o resto dos quadros. Sudha Daniel é um artista fantástico e é o meu primeiro artista que já vi.

(AV), 11 anos

Eu fiz este desenho porque gostei do movimento da água e a forma do pescoço do cisne.

(ES), 11 anos

Eu tinha estas formas na minha memória. Tinha cores bonitas.

(FS), 12 anos

Fiz este desenho misturando os meus quadros preferidos e os que mais me inspiraram por causa das cores e tonalidades.

(FV), 11 anos

Fiz este desenho porque foi o que mais me emocionou; gostei das cores, das formas das árvores, do espaço todo.

(GP), 11 anos

Fiz este desenho porque gostei dele.

(HC), 12 anos

Inspirei-me nesta obra porque o reflexo do sol “imitiu-se” na água.

(HS), 11 anos

Chamou-me atenção por causa da luz e pelas cores do guarda-sol”.

(IC), 12 anos

Professor Sudha, fiz este desenho porque gostei muito das cores, das formas, dos pontos e linhas. As palmeiras todas alinhadas. Gostei muito disso.

(JA), 11 anos

Estavam todos muito bonitos, mas estes foram os que me inspiraram mais. As formas, a luz, as cores, o movimento. Adoro os seus quadros. Sudha Daniel vai ser muito famoso.

(LG), 11 anos

O que eu desenhei foi o quadro que me inspirou, só que eu gosto dele a várias tonalidades de preto (cinzento).

(MC), 12 anos

Eu gostei deste desenho por causa da forma, pensei que era um vulcão.

(RM), 11 anos

O desenho tem um peixe verde e outro cor – de – laranja e um reflexo da luz na água. Gostei de o fazer porque gosto do mar e dos peixes.

(RC), 11 anos

Esta obra chamou-me atenção por causa dos pássaros, porque neste momento eles emigram para zonas quentes (os pássaros estão sobre ramos cobertos de neve).

(RJ), 11 anos

Gostei deste quadro porque gosto dos azuis e dos verdes. Eu meti as árvores porque representei a natureza e as árvores fazem parte do nosso dia-a-dia.

(RF), 11 anos

Alguns deles evidenciaram algum sentido estético, ou seja, uma preocupação em “expressar a beleza da natureza, a beleza da cor e a beleza da luz”, fazendo referência a elementos da linguagem plástica, como se pode observar nas suas descrições reproduzidas textualmente, à excepção dos comentários dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, foram corrigidos erros ortográficos e feita a correcção na construção frásica.

Resultados da aprendizagem

Os alunos foram capazes de:

- associar duas ou mais imagens observadas da obra de SD (figs. 21,23 e 25) na realização da sua pintura;
- evidenciar conhecimentos relacionados com elementos da gramática visual;
- transmitir uma mensagem relacionada com a pintura executada.

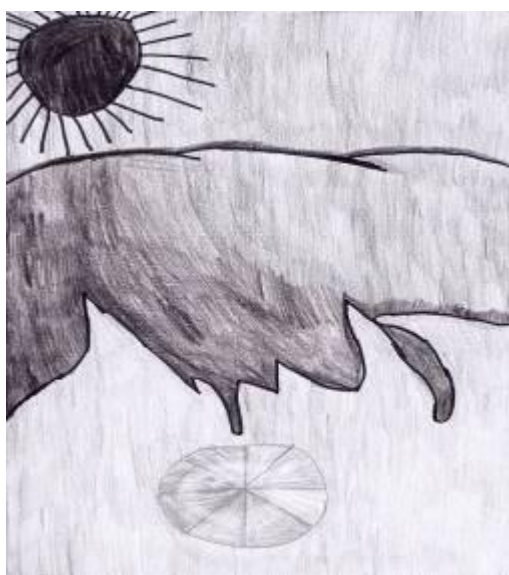


Fig.20 – Pintura de aluno MP



Fig.21 – Pintura de SD



Fig. 22 – Pintura de aluno FV



Fig. 23 - Pintura de SD

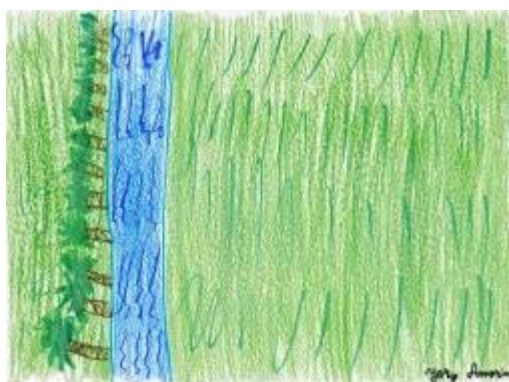


Fig. 24 – Pintura de aluno JA



Fig. 25 - Pintura de SD

Bibliografia consultada para a aula:

- BUAL, A. (1994). *Bual'94*. Câmara Municipal da Amadora: Departamento de Educação e Cultura.
- GLIMCHER, A. e M. (1986). *Je Suis le Cahier*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- GOLDSTEIN, N. (1984). *The art of Responsive Drawing*. 3.ªed. Prentice-Hall, Inc., Englewood, New Jersey.
- HERNANDEZ, (2006). *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projecto de Trabalho*. Artmededitora S.A.
- MCEWEN, J. (1992). *Paula Rego*. Lisboa: Quetzal Editores.
- MORAIS, A. (2005). *José Rodrigues: O Sentimento Trágico da Vida*. Porto: Edição Clube Literário do Porto.
- MOURA, A. (2000). *Prejudice Reduction in Teaching and Learning Portuguese Cultural Patrimony*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação, Universidade de Surrey Roehampton. London.
- NOUGIER. LR. (1972). Arte pré-histórica: in *História da Arte*, vol. I. Barcelona: Salvat Editores, pp.3-37.

Sessão n.º 3

Título - A arte conta histórias

Duração – 1h 30m (três aulas de 90m)

Enquadramento conceptual

Dalila Rodrigues (2002) assegura que o sistema educativo encoraja “predominantemente o pensamento convergente, lógico e objectivo, baseado na observação, em detrimento da imaginação criativa, própria do pensamento divergente, intuitivo e subjectivo” (p.210). A escola tem vindo a ajustar-se face às exigências crescentes da mudança constante dos indivíduos e da sociedade, surgindo a necessidade de organizar espaços, estratégias e actividades e reunindo recursos que promovam o pensamento divergente, e as ideias e necessidades dos alunos, de forma a materializarem-se em projectos dinâmicos, conducentes ao conhecimento e compreensão do papel social da arte.

Conteúdos: Arte Figurativa; Arte Abstracta; Arte Contemporânea; Movimentos Artísticos.

Objectivos da aprendizagem

1. Explorar as noções de figurativo e abstracto em obras de artistas, tais como, Paula Rego, Baselitz, Basquiat e Rothko (ver lista bibliográfica nesta sessão);
2. Utilizar a estratégia de verbalização para falar de Arte Contemporânea;
3. Seleccionar, comunicar e interpretar verbal e plasticamente mensagens inerentes às obras analisadas;
4. Utilizar a linguagem visual na transmissão de ideias e sentimentos em arte;
5. Incentivar o discurso sobre o significado da arte;
6. Experimentar e explorar diferentes possibilidades de criação artística.

Recursos

Projector multimédia; tela de projecção; computador; *pendrive*; livros de arte; folhas A3 e A4; lápis grafite; elementos naturais; máquina fotográfica digital; cola; ficha técnica de uma obra de arte e guia orientador para análise de uma obra de arte (ver anexo XI); caneta.

Actividades

1. (15m) O professor observador (AA) projectou imagens e divulgou a gravação audio, resultante da visita à exposição de pintura do artista SD na Galeria de arte Guntilanis, bem como as interpretações dos quadros efectuados pelos alunos, após a visita. Os alunos observaram-nas e ficaram entusiasmados por verem os seus próprios trabalhos ao lado das obras do pintor, chegando a comentar com algum orgulho,

Eu também sou um grande artista!

(FV), 11 anos

Professora, se pintarmos com aquelas tintas, também os nossos desenhos ficam assim, com mais cor, mais brilhantes

(AV), 12 anos

A professora apercebeu-se que os comentários enfatizavam algumas características do óleo e que isso exigia algum esclarecimento posteriormente. Um outro aluno, um pouco decepcionado, afirmou sentir-se traído pela sua memória,

O sol que pinteí está fora do sítio (e recompondo-se), mas é muito melhor assim.

(HC), 12 anos

2. (35m) Ao falar de cor e luz nas obras de Sudha, a professora mencionou o movimento impressionista (séc. XIX) que consistiu na libertação da pintura académica, ou seja, o interesse pelas formas da antiguidade e trabalho no *atelier* do artista, deram lugar à representação do meio natural em que o pintor vivia e aí buscava a sua inspiração nas cenas de exterior, pintadas na rua, no campo, à beira-mar, devendo concluir a obra de forma rápida, e captando todos os efeitos do momento representado. A cor foi explicada com sendo um elemento de arte com uma importância crucial e é dada, com pincel ou espátula, em manchas diferentes, expressivas e vibrantes de cores puras que, justapostas, criam a mistura óptica, que dá ao quadro uma oscilação luminosa (Hofstätter, 1984, p.26) e os efeitos contrastantes da luz davam às cores locais o seu carácter único conferindo grande impacto ao quadro. O artista “cria as coisas que quer ver (...) e que só podem sê-lo na pintura, não na Natureza” (Hofstätter, 1984, p.26). Para que os alunos não pensassem que havia só esse movimento, a professora investigadora escolheu a obra *‘Meditative Dance’* e *Suriya, Force of Life* (ver anexo II) entre outras, onde predominavam algumas cores complementares e “sistemas” de cor usados pelos Expressionistas (início de séc. XX) aproveitando para mostrar uma forma diferente de expressar a realidade através da pintura.

Na realidade, o universo da pintura de Sudha dava a oportunidade de abordar muitas questões e então o quadro intitulado “*Sacred Colours Galore*” (ver anexo II), com a utilização de inúmeros pequenos pontos, serviu de base à exploração de noção de Pontilhismo. A professora lembrou que já tinha sido utilizada, no ano anterior, a técnica citada para ilustração do portefólio individual, embora, nesse caso, se tivesse apenas recorrido à cor em termos monocromáticos. Não se desperdiçou a oportunidade de falar no movimento surrealista. O trabalho “*Kodi Hills*” (fig.26), com o guarda-chuva “no meio do nada” foi um óptimo exemplo para iniciar a discussão de tais noções.

3. (60m) Seleccionou-se um dos quadros do pintor SD e optou-se pelo “Kodi Hills” sem nenhuma razão especial. Foram lembrados conceitos já estudados em sala de aula e a conversa do próprio artista acerca da mesma pintura,

(...) fui a uma montanha muito alta e muito azul. Mas, perto do autocarro vi um homem com um guarda-chuva vendendo curativos, e fiquei fascinado com o guarda-chuva virado ao contrário. Combinei este elemento insólito com as montanhas e deu este contraste.

Ao observar a pintura do artista, os alunos foram esclarecidos sobre o significado de alguns conceitos tais como: a originalidade da pintura, paisagem, natureza, objecto, símbolo, arte contemporânea, figurativo, abstracto, técnica de pintura a óleo, planos, profundidade, texturas visuais, simetria/assimetria, sobreposição, luz, sensação térmica da cor, seguindo o modelo de apreciação artística de Edmund Feldman (1982) que consistia nas fases de descrição, análise, interpretação e a avaliação de uma obra de arte. Assim, os alunos responderam às seguintes questões:

- 1- O que vês?
- 2- Que cores predominam?
- 3- Porque será que o pintor representou estes elementos?
- 4- Onde decorre esta cena?
- 5- Que mensagem esta pintura te transmite?
- 6- Ela transmite-te harmonia?
- 7- Como te parece que o pintor conseguiu obter esse efeito de harmonia?
- 8- Se fosses tu a pintá-lo o que alterarias?
- 9- Gostarias de tê-lo no teu quarto?



Fig. 26 “Kodi Hills”, óleo sobre tela, 80 x 120cm

Foram enfatizadas a beleza da natureza, cor, luz, ou seja, a conceitos persistentemente abordados nas pinturas de SD. Como pretendíamos que a verbalização do contacto com a obra de arte fosse a mais espontânea possível, exploramos o diálogo entre os alunos praticamente sem interrupções. Algumas das respostas dos alunos relativamente às questões foram:

Sossego. Está tudo parado.
(interpretação)

(AV), 11 anos

Quando vemos montanhas parece que não há nada, mas quando estamos no topo vemos tudo o que nos rodeia.
(análise)

(RC), 11 anos

O pintor estava triste...
(interpretação, análise)

(RJ), 11 anos

Relacionando a simbologia da cor:

Há as cores do guarda-chuva que são muito coloridas, alegres, vêem-se bem. Lá no fundo as cores são mais tristes
(interpretação)

(RM), 11 anos

Acerca da harmonia as opiniões dividiram-se:

Não transmite harmonia, porque o que está atrás, as cores são muito diferentes do guarda-sol.

(interpretação, análise) (JA), 11 anos

Existe harmonia sim, porque no meio do guarda-chuva existem cores frias que fazem ligação com o que está atrás.

(interpretação, análise) (LG), 11 anos

Eu acho que também há harmonia, vamos imaginar...ouvimos os animais, temos muita paz.

(interpretação) (IC), 12 anos

É tudo diferente, nada tem haver, o guarda-chuva é para utilizar e as montanhas só servem de paisagem.

(análise, interpretação) (MC), 12 anos

Na questão sobre o que alterariam se fossem eles a pintar o quadro, o entusiasmo foi manifesto, todos queriam dar a sua opinião:

Punha as montanhas de outra cor, amarelas, e punha no lago uma gaivota

(avaliação) (FC), 12 anos

Naquele lago, só uma parte, transformava numa estrada.

Mudava as cores para verdes.

(análise, avaliação) (RM), 11 anos

Desenhava um avião e um barco na água e uma pessoa debaixo, deitado com uma toalha, no guarda-sol.

(análise) (LG), 11 anos

Punha uns patos no lago e mudava para castanho as montanhas, porque é a cor delas, o azul não lhe parece muito bem.

(análise, avaliação) (JA), 11 anos

Punha um pôr-do-sol. Tirava as cores escuras e metia pessoas, ficava mais alegre.

(análise, avaliação) (HS), 11 anos

Punha o sol a brilhar muito e pessoas a fazer um pic-nic.

(análise) (HC), 11 anos

Relativamente à última questão, os alunos não evidenciaram qualquer inibição em expressarem as suas emoções, os seus gostos, revelando capacidade crítica. Eis algumas das suas afirmações:

Ficava muito mal, não são os meus gostos.
(avaliação) (ES), 11 anos

Ficava um contraste muito grande, no meu quarto as cores são mais claras.
(análise, avaliação) (AB), 11 anos

Eu gostava porque mostra uma paisagem e eu gosto de paisagens.
(descrição, avaliação) (MC), 12 anos

Se eu estivesse triste aquilo ainda me deixava ficar mais triste.
(avaliação, interpretação) (RJ), 11 anos

Preferia de cores vivas, quando acordo, olho em redor para o meu quarto, gosto de ver cores claras e vivas”.
(avaliação) (GP), 11 anos

Gosto de coisas com muita informação, mostra os gostos do pintor, mostra como o mundo pode ser fantástico e a expressividade do pintor. É calmo.
(interpretação, avaliação) (RM), 11 anos

A professora investigadora aproveitando a observação do aluno RM, referiu que na verdade, os quadros e obras de arte em geral, dão informação através da linguagem visual que utilizam, produzindo nas pessoas sensações e emoções diferentes, tal como tinha acontecido quando eles fizeram a leitura do quadro “Kodi Hills” (fig.26) ou seja, durante a sua descrição, análise, interpretação e avaliação.

A investigadora esclareceu que, para além dos diferentes estilos artísticos, alguns já abordados anteriormente, uma obra de arte seria considerada figurativa ou abstracta, mediante a presença ou ausência na composição de elementos concretos (pessoas, formas naturais, objectos, etc). Para melhor entendimento, explicou que a linguagem visual e plástica da arte abstracta pretende representar sobretudo, formas, cores, texturas, ritmos a que se podem dar diferentes significados. Para verificar se tinham compreendido os conceitos, questionou os alunos sobre a pintura que tinham acabado de analisar: - *É um quadro abstracto ou figurativo?* A maior parte dos alunos respondeu sem hesitações, que era figurativo e justificaram. No entanto, para afastar qualquer dúvida que ainda permanecesse, o professor participante distribuiu livros de arte de artistas contemporâneos, Paula Rego, Baselitz, Basquiat e Rothko (ver anexos IV, VI e VII), sendo aclaradas algumas incertezas numa ou noutra imagem, quanto à distinção dos conceitos (fig.27 e 28).



Fig. 27 - A Comer uma Laranja II, 1981, Georg Baselitz



Fig. 28 - Sem Título, 1984, Gerhard Richter

Foi explicado também que estes artistas são do nosso tempo, da nossa época, e exploraram materiais e formas diferentes de se expressar, muito atentos à realidade do momento e que isso caracteriza a Arte Contemporânea. Adiantou que esta teve um forte impulso após a segunda guerra mundial (séc. XX) com novas ideias, muita imaginação e criatividade, contribuindo para mudanças e acontecimentos socioculturais determinantes. A professora investigadora aproveitando o interesse e curiosidade manifestados pelos alunos questionou-os, sobre “O que é uma obra de arte para ti?” Os comentários, uns mais convincentes que outros, mas sempre com espontaneidade, não tardaram:

A verdadeira arte é aquilo que a pessoa gosta

(RM), 11 anos

Uma obra de arte é algo que é criado

(RJ), 11 anos

Para fazer arte temos primeiro que pensar para depois fazer

(GP), 11 anos

A arte quando é figurativa porque faz figuras reais, é melhor e eu gosto de olhar

(AB), 11 anos

No trabalho figurativo um artista representa uma imagem ao pormenor, dá para perceber as coisas

(LG), 11 anos

Para o artista pode significar muita coisa, para nós pode significar nada.

(ES), 11 anos

Os alunos ao dialogarem sobre obras de arte, despertam para novas realidades e adquirem novas competências, entre as quais o estímulo para o uso da variedade da linguagem (Taylor 1988, p.11; Sousa, 1973, p.89) que para além de facilitar o desenvolvimento da capacidade crítica, os ajudou a mostrar mais consciência do papel que a arte representa no seu quotidiano.

3. (170m) Perante os assuntos abordados nesta conversa, e concretamente sobre a pintura de Sudha, em que o enfoque era a natureza, foi proposto aos alunos um trabalho no âmbito do dia da “*Floresta Autóctone*” integrada no plano anual de actividades do Departamento de Ciências Exactas que se propunha organizar uma exposição temática, com a nossa colaboração. Sugerimos tarefas distintas a diferentes grupos de trabalho, em que cada aluno/grupo escolheria os materiais e o modo de expressão a utilizar. Em todas as situações teriam que ser utilizados os elementos da

natureza (recolhidos previamente), tendo como objectivo organizá-los num espaço bidimensional A4 e A3, de forma a aplicar as regras básicas da composição. Embora este conceito já tivesse sido abordado no ano anterior, a professora investigadora, achou por bem lembrá-lo. Começou por dizer que para organizar um conjunto de elementos numa superfície (ou no espaço), teria de os dispor de forma harmoniosa e, para isso, havia a necessidade de pensar essa organização, pois era nesse conjunto harmónico que nos era transmitida as emoções e as ideias desejadas e, para que tal acontecesse, havia que ter em conta alguns aspectos: a relação forma fundo, a simetria/assimetria, sobreposição, equilíbrio ou peso visual, a proporção. Para um entendimento mais claro a professora ia remetendo para alguns quadros de SD a abordagem destes conceitos: *"Delightful Vision"* (assimetria), *"Suriya, Force of Life"* (equilíbrio), *"Homenage to Viana do Castelo"* (forma fundo) (ver anexo II), *"Kodi Hills"* (sobreposição, profundidade) (fig.26) e *"Temple Flame"* (simetria) (fig.13) e propôs as seguintes tarefas:

- 1- Em folhas de papel reciclado grosso cinzento, bastante texturado, os alunos optaram pela colagem de elementos da natureza, legumes, areia, conchas, sementes, pedras (figs.29 e 30) explorando a simplificação formal e cromática da composição. Nesta actividade a professora investigadora aproveitou para referir outro movimento artístico, o cubismo do princípio do séc. XX, em que os artistas ao investigarem novas formas de expressão plástica utilizaram materiais diversos para comporem as suas obras, como papéis e tecidos, o que as distinguiu sobremaneira dos trabalhos tradicionais de pintura. A esta nova técnica foi dado o nome de *colage*. Referiu que artistas como Picasso, Braque e outros artistas americanos como Raushemberg são importantes representantes desta técnica. Mais tarde, frisou ainda, outros artistas informalistas como o catalão Tàpies, Rauchenberg, entre outros, misturam a tinta com areias, fragmentos de gesso, matérias plásticas e outros (ver anexo IV).
- 2- Em suporte folha A4 foram organizados também elementos naturais sem recorrer à colagem. Foi solicitado aos alunos que fizessem estudos sucessivos de exploração do conceito composição, a partir da redução desses elementos. Cada aluno procurava o enquadramento que mais se adaptasse à sua sensibilidade e registava-o através da máquina fotográfica digital (figs.31,32e 33). O conceito de enquadramento não foi descurado e, de forma acessível, foi explicado que o enquadramento em fotografia, tem como finalidade registar uma determinada área do que se quer seleccionar. Sublinhou o facto do interesse inicial pela fotografia estar confinado na sua capacidade para representar a realidade, a que nos envolvia, ou a de pessoas e lugares longínquos e inacessíveis. O professor participante lembrou que no século XX, alguns

artistas começaram a usá-la de forma inovadora, interessando-se por temas específicos, dando portanto, outro sentido às imagens que queriam registar. Realçou que, por vezes, os artistas criam composições fotográficas que se assemelham a pinturas, preocupando-se com a luz, as sombras, a textura, a cor, criando estilos próprios de interpretar e representar o que observam e sentem.

- 3- Com lápis grafite, os alunos desenharam elementos naturais *in loco* (fig.34) e “paisagens” (fig.35,36,37,e38), através do desenho de observação, memória, e imaginação, respectivamente, explorando a expressividade da linha, em folhas A4 e A3. Foram lembradas as suas qualidades visuais, designadamente a sua posição, direcção, intensidade ou força, espessura (...).

Foi solicitado um título para a exposição dos trabalhos. Ultrapassadas as indecisões iniciais, surgiu o nome “Retrato da Natureza” (ver anexo IX). Foi também elaborada uma ficha técnica da obra de arte (ver anexo XI) com recurso à pintura “*Temple Flame*” (fig.13) de SD, para consolidação dos conhecimentos relacionados com a sua leitura e interpretação. Os alunos procederam ao seu preenchimento apoiado num guia orientador para a leitura de obras de arte.

Resultados da aprendizagem

Inicialmente, esta sessão estava pensada para decorrer no período de duas aulas de 90m. Considerou-se que a complexidade de tal abordagem obrigou necessariamente a alargar o tempo previsto para a intervenção curricular desta investigação-acção e foi incluída mais uma aula de 90m.

Os alunos foram capazes de:

- Distinguir formas figurativas e formas abstractas através da observação de obras contemporâneas de Paula Rego, Baselitz, Basquiat e Rothko entre outros;
- Saber interpretar imagens;
- Interpretar elementos da natureza com recurso ao desenho de observação e de imaginação;
- Explorar a percepção das formas e organizá-las num espaço bidimensional de forma a aplicar as regras básicas da composição (simetria/assimetria; forma/fundo; movimento; equilíbrio...).



Fig. 29 Composição. Colagem



Fig. 30 Composição. Colagem



Fig. 31 - Comp. Enquadramento fotográfico



Fig. 32 - Comp. Enquad. fotográfico



Fig. 33 - Comp. Enquadramento fotográfico



Fig. 34 - Natureza. Desenho de observação



Fig. 35 - Natureza. Desenho de memória.

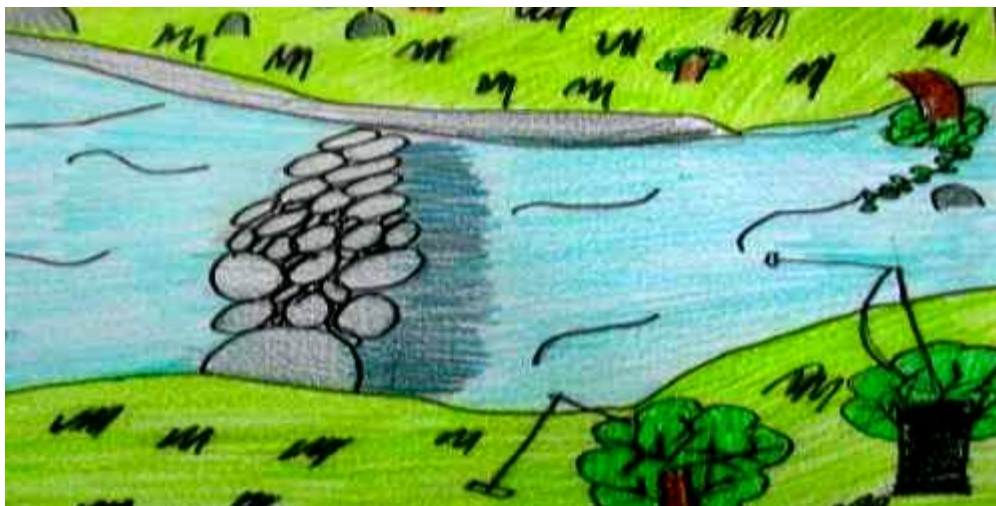


Fig. 36 - Natureza. Desenho/pintura de memória



Fig. 37 - Símbolo da Natureza. Desenho/pintura de imaginação



Fig. 38 - Natureza. Desenho/pintura de imaginação.

Bibliografia consultada para a aula

EMMERLING, L. (2004). *Jean-Michel Basquiat*. Colónia: Taschen.
HOFSTÄTTER, H.H (1984). *Arte Moderna: Pintura, Gravura e Desenho*. Ed. Verbo. Lisboa.
MCEWEN, J. (1992). *Paula Rego*. Lisboa: Quetzal Editores.
RODRIGUES, D. (2002) *A infância da Arte, a arte da infância*. Porto. Asa Editores.
TESCHUVA, J.B. (2004) *Rothko*. Colónia: Taschen.

Sessão n.º 4

Título – As artes na construção da identidade

Duração - 1h30m (três aulas de 90m)

Enquadramento conceptual

Segundo Stuart Hall (1999), a identidade cultural destaca aspectos relacionados com a nossa pertença a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e regionais ou nacionais. As culturas nacionais geram ideias, valores e sentimentos com os quais nos podemos identificar e assim construir identidades. Como consequência da globalização, as identidades culturais não apresentam hoje limites claros e estão potenciadas pelo contacto maciço entre diferentes culturas. A uniformização de grupos culturais leva à perda de identidade?

Desenvolver o conhecimento e compreensão dos alunos na construção da identidade local e nacional (Moura, 2002) deve ser um dos objectivos dos professores de educação artística através dos processos artísticos de aprendizagem.

Conteúdos: Identidade; Cultura; Produção artística.

Objectivos da aprendizagem

1. Reflectir sobre o conceito de identidade individual e colectiva (escola);
2. Relacionar a arte com a cultura;
3. Registar gráfica e cromaticamente aspectos físicos e psicológicos de um indivíduo como forma de comunicação e expressão;
4. Aplicar novas técnicas e materiais na produção artística.

Recursos

Projector multimédia; tela de projecção; imagens de obras e da pintora Graça Morais; pessoal não docente; lápis grafite; tintas; pincéis; cartão; régua; x-acto; powerpoint.

Actividades

1. (40m) Os alunos visualizaram um vídeo do “Centro de Arte Contemporânea Graça Morais”, dando a conhecer obras da pintora portuguesa contemporânea em que a própria proferia algumas explicações sobre a identidade, as suas raízes, a comunidade transmontana, através das expressões inquietantes e rostos “duros” das mulheres que retrata (ver anexo VI). Ao falar das raízes e comunidade a professora investigadora mais uma vez remeteu para alguns quadros de SD, “*Sacred Colours Galore*” “*Meditative*

Dance” (ver anexo II) e *“Temple Flame”* (fig.13), em que o artista recorre a várias figuras simbólicas, retratando memórias e identidades do seu país de origem, a Índia.

2. (45m) A professora investigadora abordou o conceito de identidade incentivando uma conversa acerca da identidade dos alunos, sublinhando o conjunto de traços próprios e exclusivos de cada um, o lugar onde vivem, quem são as suas famílias (...). Foi-lhes explicado que a identidade poderia assim ser relacionada com a ideia que temos acerca de nós próprios e dos outros, o que implica a necessidade de fazermos comparações entre as pessoas para descobrir diferenças e semelhanças. A memória foi explicada como “alimento” da identidade de uma comunidade e que esta se revia na cultura material e imaterial, que ia construindo ao longo dos tempos e que isso poderia ser chamado de Cultura. Por outras palavras, a cultura foi definida como aquilo que distingue as pessoas e grupos de outras pessoas e outros grupos, através de particularidades culturais únicas, e que a nossa escola também tinha uma identidade própria, com regras e normas de funcionamento específicas e adequadas aos alunos, aos professores e ao pessoal não docente, que a distinguiu das outras escolas. Sublinhou-se a importância dos diferentes grupos que a integravam e sugeriu a caracterização física e psicológica, o pessoal não docente, e que seria o ponto de partida para a actividade seguinte. Explicitou-se que iriam descrever, globalmente, alguns dos funcionários através de traços mais dominantes, designadamente das qualidades, defeitos, atitudes, sentimentos e emoções. Os alunos começaram por dar forma ao retrato psicológico da funcionária RB, que provocou simpatia generalizada:

*É simpática, mas às vezes dá sermões aos alunos que se portam bem.
É amiga... muitas vezes chegamos atrasados ao bufete e ela dá-nos de comer.
Põe a cara a sorrir.
É muito boa pessoa, brinca muito connosco.*

Alguma dificuldade surgiu na avaliação de AN, que originou confusão de sentimentos:

*Parece um bocado mau. Tem uma cara que parece triste.
É impaciente.
Ele é rigoroso não é mau!
Não leva muito para a brincadeira.
Acho que é muito antipático.*

E os comentários foram-se sucedendo na caracterização de elementos da comunidade educativa. Depois dos professores se certificarem que todos os alunos tinham dado a sua opinião, a professora investigadora passou à abordagem de aspectos físicos de

uma pessoa incidindo nos aspectos particulares do rosto. Falou sobre a expressão facial e nas alterações que esta ia adquirindo e transmitindo, conforme o estado de ânimo da pessoa. Questionou os alunos acerca do modo como representariam graficamente um rosto, baseando-se nas características anteriormente referidas, como por exemplo, a tristeza, a antipatia, a calma, a impaciência, bondade e perguntou aos seus alunos que forma assumiam os elementos principais do rosto para expressarem um rosto triste ou um rosto zangado e eles responderam:

Boca fechada, olhar fechado quase com água

(RJ), 11 anos

Um dos alunos tentava reproduzir a expressão facial solicitada, mas com pouco êxito, e acabou por responder de forma indecisa e confusa à questão do aspecto zangado:

Punha a cara com os dentes à mostra, e a boca fechada e com a cara para baixo.

(AB), 12 anos

A professora investigadora exemplificou algumas formas de expressão facial que caracterizavam sentimentos, como espanto, raiva, medo, alegria, impaciência (...). Afirmou que na arte, o rosto humano serviu de inspiração para artistas de todas as épocas fazendo referência a alguns pintores contemporâneos como Modigliani (fig.40), Matisse, Klee, Arnulf Rainer cujas interpretações se foram afastando cada vez mais dos padrões de beleza de representação tradicionais, seja na utilização da cor (fauvismo), seja em termos formais (cubismo, expressionismo).

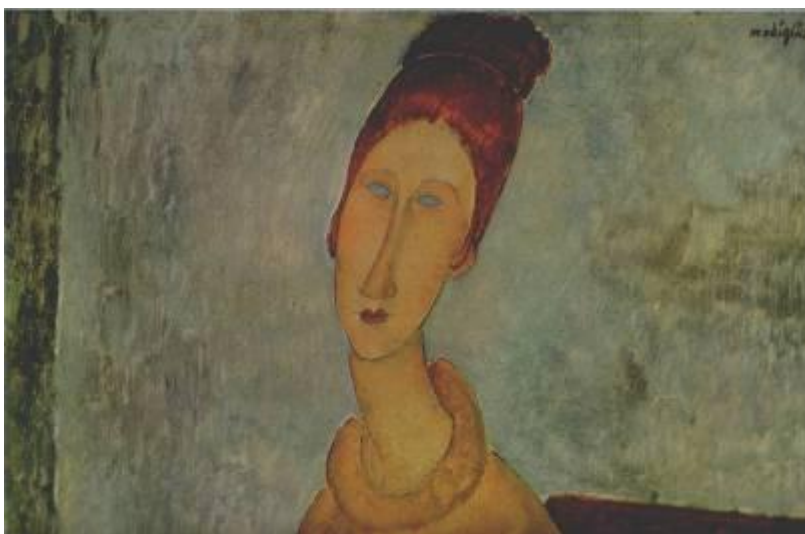


Fig. 39 - Jeanne Hébuterne, 1919, Modigliani.

3. (50m) Formaram-se grupos de alunos e deram-se orientações para desenhar o rosto de alguns elementos do pessoal não docente que estivessem no seu local habitual de trabalho (ver anexo VIII). O professor participante tranquilizou-os, dizendo que já tinha sido pedido autorização para o efeito e que dispunham de 20m para realizar o trabalho. A agitação inicial gerada pela saída da sala de aula deu lugar a uma compenetrada e simultaneamente entusiasmada atitude perante o trabalho proposto.

Os professores não fizeram qualquer abordagem ao cânone de representação do rosto humano (contemplada na planificação), por entenderem que este iria tomar demasiado tempo (que não dispunham), optando por deixar os alunos expressarem-se de forma livre e mais espontânea (Luquet, 1969, p.230).

4. (25m) De regresso à sala de aula, os alunos entraram agitadamente, comentando os esboços de cada colega e com semblante de radiosa satisfação iam realçando as suas qualidades artísticas, com sentido de autocrítica:

Não vês que é mesmo a D.M.? Olha para o queixo, largo (...).

*Eu acho que o meu está a ficar “fixe”. A D.F. é mesmo assim.
Repara no nariz, é igual, que te parece?*

Outros de fisionomia mais insegura, limitavam-se a concordar com as descrições do que ouviam, mas um deles reagiu rispidamente aos comentários menos favoráveis acerca do seu trabalho:

Não vês que ela (D.C) tem uma cara assim, redonda e a boca fina! Que lhe parece Professor?

A resposta positiva dada pelo Professor AA, parece não ter convencido o aluno que perguntou se podia sair novamente para ir ver melhor, não deixando de afirmar com convicção que “*com a régua ficava tudo direitinho*”.

Já sentados nos seus lugares e menos excitados, os alunos escutavam com atenção as observações proferidas pela professora investigadora, que ia olhando cuidadosamente para os desenhos. Começou por dizer que os trabalhos realizados estavam com resultados estéticos surpreendentes. Todos tinham conseguido de forma eficaz, algo da pessoa retratada e com pormenores de alguma complexidade. No entanto, lembrou que, o mais importante tinha sido a emoção experimentada durante o acto de desenho, e as ideias que desejaram transmitir, ou seja, a forma como “viam” a pessoa, e não a necessidade da representação fiel da pessoa observada. Concluiu, que desenhar um

rosto não é nada fácil, e mais difícil ainda, é captar a expressão ou as referências psicológicas que tinham anteriormente abordado (figs.41,42,43,44,45,46,47 e 48).

5. (90m) - *Vamos pintar com pincéis?* - Perguntaram animados vários alunos ao verificarem que o professor AA e a professora investigadora retiravam da prateleira pequenos contentores com tinta acrílica e dispunham-nos juntamente com outros materiais de pintura, previamente preparados e colocados numa mesa de trabalho.

Passados momentos de alguma euforia por parte dos alunos, a professora investigadora relembrou os conceitos de luz e cor, acentuando a importância do primeiro conceito na percepção do segundo. Para que compreendessem melhor a ideia, incidiu focos de luz diferentes sobre um conjunto de recipientes com várias cores: o primeiro foco, com luz branca e o segundo com luz vermelha. Facilmente comprovaram que o conjunto de recipientes apresentava uma visível variação de cor. As noções de síntese aditiva (cor-luz) e síntese subtrativa (cor-pigmento), não estavam bem firmadas o que levou a professora investigadora a nova abordagem, através da visualização de um powerpoint elaborado pelos docentes participantes. Aproveitou para evocar novamente a obra de SD *"Rainbow Swans"* (fig.10) em que o autor enfatiza os dois conceitos *"beleza da cor e a beleza da luz"* influenciado pelos grandes mestres impressionistas (fig.40), Degas Monet, Cézane entre outros.



Fig.40 - Café Concerto dos Embaixadores, 1877, Degas.

As aprendizagens adquiridas relativamente à mistura de cores para obtenção de outras, tonalidades cromáticas, bem como a sensação térmica da cor estavam razoavelmente consolidadas. No entanto, a professora investigadora não deixou de alertar para o cuidado a ter com a mistura das cores no acto de pintar o retrato (figs. 45,46,47,48,49,50), de forma a não produzir tons sombrios, mas pelo contrário, procurarem cores luminosas e de representação expressionista.

Em termos de procedimentos técnicos, chamou atenção para as várias possibilidades que existem para os artistas se expressarem através da cor, entre as quais destacou a pintura com tintas acrílicas, por ser a técnica que iriam empregar no trabalho. Surgiu nos primórdios do século XX e foi-se aperfeiçoando ao longo das décadas subsequentes. Informou que as tintas acrílicas tiveram um grande impacto, favorecendo a produção artística dos pintores que, para além de ser impermeável e muito resistente quando seca, a emulsão é solúvel na água e de fácil asseio, ao invés das tintas a óleo que são solúveis em óleos secantes, como o de linhaça, por exemplo, necessitando de diluentes para a sua limpeza. Contudo, ambas possuem uma luminosidade e brilho que concedem à pintura texturas de qualidades únicas. A investigadora relembrou que toda a obra de SD foi realizada com a técnica da pintura a óleo.

Resultados da aprendizagem

Os alunos foram capazes de:

- Reconhecer a importância da identidade como agente de cultura;
- Compreender que a cor não é uma qualidade fixa dos objectos;
- Registar através do desenho e pintura de um retrato, aspectos físicos e psicológicos como forma de comunicação e expressão;
- Aplicar técnicas e materiais na produção artística.

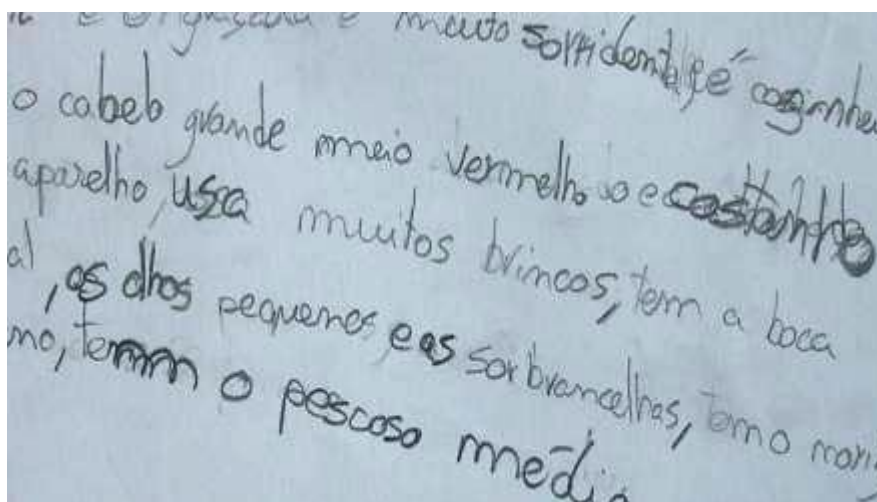


Fig. 41 - Descrição psicológica e física de um auxiliar de educação



Fig. 42 – Estudo do rosto Um



Fig. 43 - Estudo do rosto Dois



Figs. 44 - Estudo do rosto Três



Fig. 45 - Estudo do rosto Quatro



Fig. 46 - Estudo de rosto Cinco



Fig. 47 - Estudo de rosto Seis



Fig. 48 - Estudo de rosto Sete



Fig.49 - Pintura do rosto



Fig.50 - Pintura do rosto



Fig.51 - Pintura do rosto

Bibliografia consultada para a aula:

- CARTA, L. (1967). *Modigliani*, Génios da Pintura. São Paulo: Abril Cultural.
HALL, S. A (1999) *Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 3.ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
LUQUET, G. H. (1969). *O desenho infantil*. Porto: Editora Civilização.
MATGULIES, M. (1968). *Degas*. Génios da Pintura. São Paulo: Abril Cultural.
MOURA, A. (2002). Tendências nacionais e internacionais em educação multicultural, in *Expressão*, Centro de Artes e Letras, Santa Maria, pp. 5 – 18.
PARTSCH, S. (2004). *Paul Klee*. GmbH. Taschen
POPPOVIC, P. (1968). *Matisse*. Génios da Pintura. São Paulo: Abril Cultural.
REI, F. (1996). *Arnulf Rainer*. Santiago de Compostela: Centro Galego de Arte Contemporânea.

Reflexão/Avaliação do Ciclo três

O número de aulas inicialmente programado para as sessões n.º 3, “A Arte Conta Histórias” e n.º 4, “A Arte na Construção da Identidade”, teve que ser ajustado, obrigando ao prolongamento do tempo para a intervenção curricular desta investigação-acção, devido à complexidade das abordagens realizadas, sendo inserida mais uma aula de 90m para cada sessão.

Ao longo dos três ciclos foi fundamental a recolha sistemática de dados pois estes permitiram analisar o que foi implementado no capítulo seguinte. O ponto de partida desta investigação teve a sua origem no encontro dos alunos com um pintor e a sua obra na galeria de arte local. Verificou-se que no decorrer das actividades seguintes, os alunos estavam mais receptivos e mais confiantes na elaboração dos trabalhos sugeridos, facto nem sempre constatável em aulas anteriores, o que confirma o grau de importância que a visita assumiu para os alunos. Esta visita também se revestiu de grande motivação e inspiração para os professores acompanhantes, propiciando uma reflexão mais aprofundada sobre o sentido e significado da arte, e como a poderiam abordar na sua função de mediadores das aprendizagens em sala de aula. Por outro lado, os comentários dos alunos reflectem um grande envolvimento e motivação.

As reflexões, notas de campo e do diário do par AA e da investigadora permitiram ajustar diariamente as estratégias e actividades de forma a garantir o sucesso da intervenção descrita. Fundamental foi também o envolvimento do artista SD, do Director da Galeria Guntilanis e dos colegas da EB de VPA, ao longo de todo o processo.

4.4 Sumário

Neste capítulo, descreveu-se a acção dos três ciclos, a partir da recolha de dados realizada pela investigadora e professor participante. Verificou-se que os instrumentos utilizados facilitaram a recolha de dados relacionados com actividades e estratégias curriculares do ensino de arte no 2.º ciclo do Ensino Básico que enfatizaram o domínio de apreciação artística e a arte contemporânea.

CAPÍTULO V - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

5.0 Introdução e Finalidades

Este capítulo consiste na interpretação dos dados recolhidos nos três Ciclos da investigação, enfatizando a análise do artista SD sobre a reinterpretação dos trabalhos dos alunos acerca de algumas das suas obras expostas na Galeria de Arte Guntilanis de VPA. Reflete também sobre o impacto da experiência dos alunos à visita à galeria mencionada, traduzida nos seus comportamentos, nas suas respostas verbais e visuais e nas actividades relacionadas com análise de arte, a adequação das estratégias seleccionadas, questões da investigação tendo em conta as apresentadas no capítulo I que são:

- Que modelos de apreciação artística podem facilitar as abordagens de Arte Contemporânea nas salas de aula de EVT?
- Que conceitos podem os professores de EVT explorar para motivar as crianças para a Arte Contemporânea?
- Que estratégias e recursos podem os professores de EVT utilizar na abordagem à Arte Contemporânea?

5.1 Modelos de Apreciação Artística

Os modelos de apreciação artística de Feldman (1982), Taylor (1988) e Parsons (1992), ajustaram-se na perfeição no que concerne à leitura e análise de pinturas contemporâneas, em particular dos quadros do pintor SD, marcados por momentos de alguma dissonância na manifestação das suas emoções e, talvez por isso, rica na diversidade de pontos de vista, configurando uma visão mais madura sobre a arte contemporânea. A visita à exposição do artista SD induziu as crianças para conceitos de identidade, natureza, sonho..., através dos símbolos utilizados pelo artista, e proporcionou estímulo para um melhor desempenho das actividades subsequentes. As evidências registadas pelo professor AA, as descrições, concepções, explicações momentâneas, sentimentos pessoais, impressões, anotadas pela investigadora, perspectivas dos professores sobre o ensino da arte contemporânea, permitiram confirmar o envolvimento satisfatório dos intervenientes. A reacção dos alunos às actividades foi claramente positiva, exibida no interesse “por mais tempo” em sala de aula. Privilegiou-se o diálogo com sentido e com “significado” aproximando os alunos ao conhecimento artístico e como mediador das aprendizagens (Hernández, 2010, p.283).

Como já foi anteriormente referido, as actividades propostas estiveram em consonância com o perfil da turma, no que diz respeito à adequação de terminologia e quantidade de informação transmitida, sem contudo deixar de ser exigido um grau qualitativo no decurso e desenvolvimento das aprendizagens. Para o desenvolvimento das funções mentais superiores, a criança tem que interagir com o ambiente e com a mediação de agentes culturais (Vigotsky, in Yudina, 2009, p.5), através de instrumentos, tais como signos, palavras, símbolos (Vigotsky, in Zinchenco, 2009, p.7) relacionando-os e interiorizando-os por meio de processos cognitivos.

Estes processos cognitivos requerem uma sequência de etapas que, relacionadas com novas experiências, que de forma progressiva vão acontecendo, dão origem a novas formas de ver as coisas (Parsons, 1992). No que diz respeito à arte o investigador afirma que,

quando chegamos ao ponto em que entendemos um quadro como tentativa do artista para exprimir um estado de espírito, tendemos a considerar também a reacção estética como um reviver desse estado de espírito, e o juízo estético como algo de fundamentalmente objectivo e voltado para dentro (p.27).

Nesta linha de pensamento, os estádios correspondem a um conjunto de ideias que reconhecem uma estrutura de pressupostos interrelacionados que buscam associações no espírito das pessoas.

Além do estudo de Parsons (1992) para se proceder à análise dos aspectos verbais e plásticos dos alunos relacionados com estádios de desenvolvimento estético, foi relevante também o estudo e análise apoiados em dados teóricos de Lowenfeld e Brittain (1982).

Entre o grupo dos discentes, que têm idades compreendidas entre os onze e doze anos, existem alunos que representam ainda com traços esquemáticos que, segundo a concepção teórica de Lowenfeld e Brittain, (in Sáinz, 2003, pp.131-151) as crianças de sete e nove anos elaboram esquemas espaciais com duas dimensões, predominando ainda as formas rectilíneas com apontamentos curvilíneos e uso de rebatimento. Os elementos formais como a textura e o volume são raramente representados, e em relação à cor utilizam o cromatismo plano, usando com pouca frequência matizes.

Estes alunos usufruem de medidas especiais de aprendizagem e os registos gráficos destas crianças normalmente demonstram pouca evolução e a repetição monótona e a rigidez de traço são persistentes. Têm dificuldades em expressar e exteriorizar o seu mundo afectivo e por isso estão presos a formas gráficas que dominam e se sentem seguros, ainda que marcadas por falta de imaginação e criatividade (Lowenfeld y Brittain, in Sáinz, 2003 p.133). Tendo em conta esta realidade, a equipa procurou respeitá-los na sua individualidade e na sua diferença (Booth, e Ainscow, 2002, p.8), proporcionando-lhes aprendizagens que fossem ao encontro das suas particularidades, aptidões, interesses e necessidades que lhe são próprias (Conferência de Salamanca, 1994), não se descurando o apoio individual por parte dos professores e dos seus pares, sempre que necessário.

A maioria dos alunos inseria-se na etapa do realismo, em que as mudanças cognitivas apontam para uma maior compreensão da complexidade das formas naturais, que por sua vez, se encontram relacionadas entre si (Sáinz, 2003, p.170). Dito de outra forma, neste estágio, os alunos prestam mais atenção às formas e às proporções, esforçando-se por dar resposta às suas interpretações cognitivas e concretização plástica. Importa assinalar as concepções teóricas de autores como Feldman (1982) e Taylor (1988) a partir das quais se seleccionaram as categorias destinadas à apreciação de uma obra de arte. Desfrutar de uma obra de arte apenas pela contemplação, pelo prazer visual que ela proporciona, não deixa de ter a sua importância. Contudo, aprender a verbalizar sobre uma obra de arte tornou-se crucial, dado que os alunos tiveram a possibilidade de conjecturar e especular em frente aos trabalhos de arte, permitindo colocar uma série de perguntas relevantes (Taylor, 1988); Feldman, 1982). Uma das conclusões desta investigação foi que na verdade, e de acordo com os autores, a verbalização produzida pelo contacto com obras de arte permitiu, assim, desenvolver nos alunos uma consciência estética e social, traduzidas na existência de outras realidades, proporcionando-lhes a possibilidade de reflectirem sobre elas, para melhor entender o mundo das artes. Nesse sentido, René Huyghe (1965) afirma que a leitura de uma obra de arte deixa,

(...) transcrever aquilo que o homem pôs nela intencionalmente, como aquilo que, inconscientemente, revelou de si próprio e do grupo humano a que pertence (...) pondo em jogo não só a psicologia do artista, como também a do espectador: o que procura este? O que recebe? E porque o sente? (pp.17-18).

Na mesma linha de raciocínio de Mazari (2006, pp.193e194), confirmou-se pois o confronto dos alunos com diferentes linguagens de arte, incitou-os a questionamentos e procura sobre os aspectos sociais e culturais, desenvolvendo neles um maior sentido crítico e sensibilidade para gerarem novas formas de recriar, e promover um diálogo entre obra, criador e espectador, deixando fluir o universo imaginário. Concluiu-se também que a obra de arte pode ser um suporte de aprendizagem transversal e, no caso de EVT, potencia o desenvolvimento de literacia visual. Como se verificou nesta investigação-acção, as abordagens artísticas conduziram a histórias de alunos que cruzaram com histórias de um artista, num processo interpretativo constante que não se limitou às análises formalistas de obras de arte, mas enfatizou capacidades críticas e criativas a partir da reflexão sobre o papel da arte na sociedade.

Concluiu-se, ainda, que a análise dos temas de Sudha Daniel nos remete para contextos diversos com culturas diferentes das dos alunos e constatou-se que tal como Moura (2001) refere:

(...) a arte é um fenómeno da cultura e aceita-se cada vez mais que a arte não é universal no sentido de haver uma linguagem comum de arte. Como uma linguagem verbal, a arte em culturas diferentes, tem formas diferentes, tem sentidos diferentes, incorpora ideias diferentes, valores, atitudes, crenças e significa na vida das pessoas coisas diferentes (p.23).

5.2 Estratégias e Recursos para Abordar Arte Contemporânea

Outra conclusão deste estudo relaciona-se com o privilégio dos alunos contactarem directamente com o pintor SD e a sua obra, na galeria de arte Guntilanis de VPA. Este episódio foi de extrema importância para muitos que, pela primeira vez, tiveram a oportunidade de usufruir de uma experiência tão gratificante numa galeria de arte. Assim pode-se inferir que a visita à galeria esteve marcada por três aspectos fundamentais:

- A importância dos alunos poderem directamente ir a uma galeria ter a experiência visual, dos autênticos e originais trabalhos do pintor;
- O encontro com o próprio artista na galeria;
- A relação entre a pintura e as experiências vivenciadas pelo artista e o olhar das crianças.

É realmente raro e um privilégio para a maioria dos alunos. Porque, quantas vezes têm elas a oportunidade de tais encontros? Por outro lado, quantos artistas estão disponíveis e quantos deles têm a capacidade de comunicar com crianças? Como afirmou SD, para comunicar com crianças, pressupõe por parte do artista, alguma preparação pedagógica e um excepcional dom natural.

O artista revelou ser não só um grande pintor como um excelente comunicador e guia de arte. A única dificuldade sentida pelos alunos prendeu-se com o facto do pintor se expressar em língua inglesa, o que de certa maneira condicionou um diálogo mais espontâneo entre ambas as partes. Contudo, isso não foi impedimento para se compreender os esclarecimentos e orientações do pintor SD, uma vez que, a tradução foi assegurada por alguém familiarizada com o sector artístico e o pintor e isso facilitou a comunicação.

Por outro lado o facto de o artista ter conduzido os alunos, ao longo de sessenta minutos aproximadamente, à aproximação da obra de arte explicando, de forma cuidada e de acordo com o nível etário dos alunos, facilitou a compreensão de conceitos analíticos de arte, fazendo com regularidade leituras comparativas, analisando com detalhe temas, espaços e tempos distintos, resultantes de um acumular de conhecimento pessoal e experiência de vida do artista, adquirida durante as suas viagens a muitos países e distintas culturas.

Os alunos foram levados a relacionar-se emotivamente com as obras de arte expostas, e a distinguir aspectos técnicos e conceptuais, estabelecendo relações entre uma forma figurativa e outra a tender para abstracção, descodificando símbolos, identificando elementos da linguagem artística, tais como o ponto, linha, plano, volume, textura e inevitavelmente enfatizadas, a luz e a cor.

Uma das questões colocadas pelos alunos ao pintor surgiu do interesse usual de saber em que é que o pintor se inspirava para realizar os seus quadros, a resposta foi lacónica – *Na beleza da natureza!* E dirigindo-se em particular aos professores, referiu que a beleza deveria ser cultivada cuidadosamente e desde cedo na infância, caso contrário, as crianças sofreriam da privação de beleza. Sobre estes dois conceitos SD afirma no seu texto de catálogo da exposição:

É maravilhoso que a natureza, na sua manifestação, possui a qualidade de beleza livre e óbvia. Por outras palavras, a sua

beleza pode ser facilmente e prontamente apreciada sem a ajuda de um intermediário que poderia alterar a sua verdade inerente ou conceito.

A natureza, feita de espaço natural, objectos naturais, plantas vivas, animais e fenómenos naturais, abunda e oferece milhões de características maravilhosas de beleza, das manifestações mais minúsculas para o mais colossal, para o infinito.

A um nível exótico, estes podem variar do raro eclipse do sol, deslumbrantes e dramáticas erupções de vulcões, flora e fauna dos vastos oceanos, florestas tropicais e desertos surpreendentes, as alturas elevadas dos Himalaias ou as múltiplas cores do Grand Canyon, etc.

Outro resultado importante foi que a experiência vivenciada pelos alunos na galeria de arte teve efeitos muito positivos, ficando expressos em registos verbais, escritos e gráficos da impressão daí resultante.

Estes trabalhos foram, posteriormente, entregues ao artista SD que se disponibilizou a fazer uma apreciação dos desenhos relativos ao encontro das crianças com o pintor e os seus trabalhos originais de arte.

A liberdade de expressão proposta pela docente responsável, simultaneamente investigadora, levou os alunos a interpretações fascinantes e muito ricas. Nalguns trabalhos, observa-se uma reinterpretação das obras visualizadas que originou uma recomposição, como é o caso das montanhas, o sol e guarda-chuva (fig.26), em que o sol pertence a pinturas diferentes.

A interpretação dos discentes fascinou o artista, pois deu-lhe a ideia do sentido de imaginação dos alunos, baseada em pontos de partida das suas pinturas. O pintor respondeu aos trabalhos feitos pelas crianças, explorando conceitos analíticos de arte (ver anexo III). Aqui se transcrevem apenas alguns desses comentários que confirmam o argumento anterior:

Neve com pássaros

O RJ fez vários “robins” (pássaros).....

Memória verbal e memória visual.....

Isto levanta questões filosóficas. Em arte visual, precisamos de depender das palavras para dar sentido à imagem?

Ao olhar para este desenho, reconheci o meu trabalho facilmente; não precisei de uma única palavra do aluno.

(RJ), 11 anos

Peixes e reflexo da luz na água

Ela viu a luz a penetrar na água, conseguindo captar o reflexo da luz na água; usou uma forma muito subtil e sofisticada de aprendizagem: representar esse efeito aproveitando, o que é raro, o branco da própria folha. Através da descoberta, a aluna conseguiu deixar espaços em branco produzindo o efeito da luz.

(RC), 11 anos

No seguimento da sua análise, o pintor seleccionou 3 desenhos que orientam para a representação de linhas dando a sensação de movimento. Aqui se transcreve um:

Sol reflectido na água

O HS usou a orientação das linhas meticulosamente para produzir o efeito de movimento na água. O comentário que o aluno faz “o reflexo do sol emitiu-se na água” reflecte o uso da imaginação. O estímulo da mente imaginativa é um resultado desta experiência.

(HS), 11 anos

O artista reuniu quatro desenhos referentes à mesma temática e referiu:

Estas pinturas foram inspiradas por uma única pintura intitulada “Árvores da Vida” (ver anexo II). As crianças decidiram interpretá-la mostrando muitas árvores e com as cores correctas. Lembro-me de ter dito que a composição não precisa ter muitos pormenores e lembro-me também de dizer que eles podiam usar o espaço.

Vulcão

Deve-se ter inspirado nas “Crazy brush marks”- “pinceladas loucas” e no quadro “Meditação”. O que é que ela diz?
– *Pensou que fosse um vulcão.*
- *Sim, por causa do cone. Explica o significado dela ter mudado a cor que era azul para laranja. Assim isso explica a sua capacidade imaginativa e a razão da alteração da cor do azul para cores quentes como o vermelho e laranja.*

(RM), 11 anos

Artista pássaros e flores

A criança representa uma multi-composição; pássaro com linhas (movimento), no centro a ponte vermelha e até as flores na água têm linhas (movimento) e chega a incluir o artista, Eu!

Estou impressionado com ela!

Ela tentou representar uma experiência mais viva, de experiência visual da sua visita à galeria e aí pode dizer-se que ela inclui a representação do próprio artista. Eu acho que este é um bom exemplo.

Eu olho para este exercício do ponto de vista das crianças. Estou deliciado com os resultados.

(LG), 11 anos

Estou de acordo com Taylor (1988) quando afirma:

Um salto quantitativo será alcançado na educação artística quando a maioria dos estudantes deixarem a escola tendo ganho uma compreensão e visão duma vasta variedade de obras de arte, que eles adquiriram através dum comprometimento directo com elas em contextos práticos e interactivos (Taylor, 1988, p.11). (tradução minha)

A quantum leap will be achieved in art education when a majority of students leave school having gained an understanding and insight into a wide variety of the art works, which they have acquired through direct engagement with them in interactive practical contexts (Taylor, 1988, p.11).

A organização das actividades foi estruturada de forma a englobar diferentes estratégias de aprendizagem e de avaliação (Ministério da Educação, 2001, p.161) sempre com o intuito de orientar os alunos para aprendizagens conducentes à compreensão da arte contemporânea.

A equipa desta investigação-acção teve em conta uma diversidade de recursos e estratégias, designadamente mostras audiovisuais, visita a uma exposição de arte, exposições orais, investigação bibliográfica, recolha de objectos, registos de observação no exterior (desenho de observação), trabalhos de execução plástica e debates e isso revelou-se muito enriquecedor para todos os participantes.

Na primeira sessão, “*Os encontros das crianças com o pintor e os seus trabalhos originais de arte*”, os alunos foram capazes de descrever e interpretar mensagens visuais como recomendam Hernandez (2006), Moura (2000), Barbosa (2005) entre outros educadores especialistas em educação artística, tudo isso facilitado pela tradução de uma colaboradora que conseguiu transmitir o sentimento, inspiração e expressividade do pintor SD. A visita à galeria de arte foi uma estratégia bem sucedida pois deu a possibilidade aos alunos de dialogar com o próprio pintor, adquirindo assim em 1.^a mão, conhecimentos e aprendizagens conducentes ao desenvolvimento de competências analíticas e críticas, perceptuais, históricas e culturais e expressivas (Allison, 1972).

A análise das obras de arte envolveu, de uma maneira geral, as categorias referidas por Feldman (1982). O artista explorou com detalhe os elementos de linguagem visual, os seus sentimentos e emoções, os seus sonhos, em diferentes contextos, Grã-Bretanha, Índia e Portugal, e em diferentes momentos da sua vida. Estava reflectida naquele

conjunto de obras, a sua “viagem “ espiritual pessoal, traduzida na beleza da cor e da luz, conteúdos frequentemente abordados que, nas palavras do artista, eram fontes de inspiração para elevar a sua percepção da estética e sensibilidade. A mistura cromática e o brilho são evidenciados pela técnica tradicional a óleo, criando atmosferas e graduações de luz lembrando o *sfumato* e *velatura* renascentistas.

Outra estratégia que facilitou a análise das obras de arte foi de comparação, ou seja, à medida que ia analisando as pinturas, o pintor ia estabelecendo relações de comparação entre elas, como factor importante de relação e de apreciação entre as pinturas, estratégia que foi mais tarde trabalhada com os alunos em sala de aula.

Na sessão dois, “*Registando Memórias*”, os alunos foram incentivados a fazer uma reconstituição verbal sobre a visita à galeria e associar as pinturas de Sudha Daniel, num registo gráfico individual, explorando os elementos da gramática visual e recorrendo à utilização de diversos riscadores e folha A4. Antes de dar início a esta actividade, a professora investigadora lembrou alguns procedimentos, técnicas e materiais plásticos, entre os quais, enfatizou os diversos recursos gráficos do desenho e da pintura. Essa abordagem motivou os alunos e facilitou as tarefas que lhes iam sendo solicitadas. A professora recorreu a livros da sua biblioteca pessoal, para ilustrar formas e imagens manifestas nos desenhos expressivos de Pablo Picasso e José Rodrigues e numa colectânea de artistas, desde Albrecht Dürer passando por Degas, Klee, Giacometti, a pintura gestual de Artur Bual e a narrativa visual de Paula Rego. Assim, os alunos numa breve abordagem puderam observar, desde artistas clássicos até aos contemporâneos (ver anexos IV, V, VI e VII), modos diversos de expressar sentimentos em distintos tipos de traço, num simples objecto do quotidiano, na figura humana ou da natureza.

5.3 Abordagem de Conceitos Artísticos

Outro dos resultados deste estudo relacionou-se com a análise comparativa de obras de arte atrás mencionada, resultando muito bem, pois permitiu estabelecer relações entre as obras de outros artistas contemporâneos com as de SD e forçou os alunos a activarem, de forma crítica um alargado vocabulário artístico que envolveu não apenas conceitos relacionados com gramática visual, mas também movimentos artísticos, épocas e culturas e, acima de tudo, a sua capacidade para contemplarem, verbalizarem e exprimirem-se sobre as obras analisadas.

A revisão de literatura feita no Ciclo Um foi fundamental para o êxito desta intervenção. A selecção de recursos do Ciclo Dois, foi outra das condições essenciais que esta investigação-acção testou e avaliou de forma positiva, conceitos que de outra forma seriam considerados cansativos, acabaram, de forma quase lúdica, por serem apropriados pelos alunos com motivação e entusiasmo. Foi o caso dos conceitos “figurativo” e “abstracto” na sessão dois intitulada “A arte conta histórias”. Os alunos folhearam livros de arte da professora investigadora, tais como Paula Rego, Baselitz, Basquiat, e Rothko. Dada a curiosidade demonstrada pelos trabalhos de Basquiat, foram recolhidas imagens de algumas obras do artista em *sites* de Internet e observadas na tela de projecção da sala de aula. Este artista foi alvo de atenção, talvez pela sua irreverência, por ser muito jovem e acima de tudo pelo uso de diferentes suportes, entre os quais a parede, para registo dos seus famosos *graffitis*. Esta selecção de recursos, como todos os outros, foi previamente seleccionada de acordo com os propósitos a atingir, e permitiu sensibilizar os alunos para a arte contemporânea.

Verificou-se, também, que os elementos da gramática visual foram mais facilmente introduzidos a partir do recurso à obra de SD e a movimentos artísticos do séc. XX. Uma das obras de arte do artista, “Kodi Hills” (fig.26) serviu de base para os alunos procederem à sua leitura, seguindo o modelo de Feldman (1982), no qual responderam a questões previamente elaboradas pela equipa desta investigação-acção.

A actividade de desenho de observação foi especialmente indicada para os alunos que manifestam problemas de *déficit* de atenção, uma vez que este tipo de exercício requer um esforço de concentração considerável para se obter um registo gráfico com alguma proficiência, não se pretendendo dizer com isto que os alunos tivessem que buscar o aperfeiçoamento realista. Pelo contrário, a equipa de trabalho considera sobretudo relevante, incentivar esta forma de expressão gráfica, para comunicar emoções, sentimentos e interpretações do mundo exterior dum modo muito pessoal e concorda com Lancaster (1991, p.59) quando diz que o desenho é um elemento chave na educação artística e do qual nascem os processos de “*pensamiento y diseño*”. Cox (in Hargreaves, 1991,) afirma a propósito do ensino de técnicas do desenho:

Parece que tratamos de manter o desenho num nível de autoexpressão, sem procurar aproximá-lo à “arte”, em termos de comunicação. (...) a privação da aprendizagem conduz a que jovens e adultos permaneçam em formas pictóricas estilizadas. (...) Longe de enfraquecer a imaginação, a educação pode ajudar a libertá-la (p.77). (tradução minha)

Parece que tratamos de mantener el dibujo en el nivel de la autoexpresión, sin intentar acercarla al “arte”, en el sentido comunicativo. (...) la falta de enseñanza conduce a que niños y adultos se queden en formas pictóricas estilizadas. (...) Lejos de debilitar la imaginación, la educación puede ayudar a liberarla (p.77).

Explorar a percepção das formas, organizando-as num espaço bidimensional, aplicando as regras básicas da composição, foi outra das actividades onde os alunos manifestaram bastante interesse e empenho. O estudo compositivo nasceu do equilíbrio das formas, das cores, dos valores, da sensibilidade individuais e da discussão activa em grupo que se conjugaram e lhe deram substância. Constatou-se assim que a arte possibilita a actividade criadora e ao realizar o objecto artístico, o aluno foi descobrindo a alegria da criação. *“A alegria de aprender é sempre através do entusiasmo sobre o assunto”*, assegurou o pintor SD quando se referia à aprendizagem alegre e de motivação como factores fundamentais da educação artística, para a integridade de aprendizagem.

Desta forma o trabalho de grupo foi estimulado pela partilha das aprendizagens que, segundo Vigotsky (in Rubtsov, 2009, p.13), considerava a prática de aprendizagens partilhadas a mais importante dos meios socioculturais de desenvolvimento, o modo fundamental de aprender de uma criança. A partilha de elementos da natureza recolhidos por alguns alunos, também criou um bom momento de aprendizagem ao nível de relações interpessoais.

Uma das estratégias utilizadas nesta investigação-acção consistiu em avaliar sempre os trabalhos artísticos realizados. Neste caso, os alunos puderam observar e comparar as diferentes formas de criar e de representar a natureza, através do desenho de observação, desenho de imaginação e memória, colagem e registo fotográfico, descrevendo verbalmente o trabalho proposto, frente aos colegas da turma (ver anexo VIII). Esta forma de reflexão e avaliação é, geralmente, do agrado dos alunos e tornou-se essencial para aqueles que evidenciavam uma personalidade mais reservada. Gradualmente, o tom de voz se elevava e acabavam por articular com relativa desenvoltura. Um deles, do género mais falador, chegou a comentar *“quero explicar as coisas como fez o pintor Sudha Daniel”*

Uma das alunas, que realizou o trabalho através do desenho de imaginação e memória, fez a seguinte descrição:

Quando eu fechei os olhos, lembrei-me logo da minha avó, porque ela vive no monte. Lembrei-me dos animais e também há lá um sítio que tem um rio, onde às vezes levo roupa e molho-a, só para me divertir, depois trago-a para casa e coloco-a na máquina de lavar.

(LG), 11 anos

- *As pessoas ainda lavam a roupa no rio?* Indagou a professora investigadora que aproveitou para lembrar que, antigamente, as pessoas usavam este recurso não só, devido à carência de meios tecnológicos, mas também por ser um importante local de encontro social, principalmente para as mulheres e para as crianças ...

E LG continuou a descrever detalhadamente o seu desenho, em termos formais e de conteúdo, deixando transparecer a sua capacidade analítica e sensibilidade estética, e concluiu:

Acho que este trabalho está muito bonito. Nem todos os trabalhos têm que ser a cores, podem estar a preto e branco. Eu escolhi isto porque me lembra a aldeia da minha avó. Foi lá que eu vi estas árvores, esta água e estas flores. Adoro a natureza e ela inspira-me muito.

Nessa sessão, o reconhecimento da importância da identidade como agente cultural que, por meio da arte, regista e testemunha comportamentos de civilizações através dos tempos, resultou como reforço da auto-imagem e auto-estima do aluno. A observação em vídeo dos retratos da artista Graça Morais coadjuvou a compreensão do conceito de identidade e como a arte pode transmitir sentimentos, ideias, crenças, emoções, valores de uma memória colectiva e, por tal facto, é considerada um fenómeno da cultura (Allison, in Moura, 2006, p.47). O vídeo tornou-se também um excelente recurso para analisar e explorar noções de linha e massa e as gamas monocromáticas das figuras retratadas.

As estratégias utilizadas na elaboração da pintura de retratos proporcionaram aos discentes aprendizagens sobre a noção de que cada indivíduo é único e, por isso, possuidor de traços de personalidade individuais e atributos físicos que lhe confere identidades particulares (Taylor, 1997, p.13). Os estilos pictóricos de pintores contemporâneos, com as formas geométricas de “*Snecio*” de Klee ou as faces inocentes de “*Affluence*” de Dubuffet entre outros (ver anexo VI), tiveram o objectivo de elucidar os alunos para padrões contemporâneos de representação de beleza.

A aproximação à obra de arte e a promoção da capacidade de expressão visual através da cor, alguma fantasia e imaginação inerentes aos alunos desta faixa etária resultaram em interpretações plasticamente expressivas e com estéticas muito próprias.



Fig. 52 - *Mulher e Homem*



Fig.53 - *Mulher com chapéu*



Fig.54 - *Três Mulheres*



Fig.55 - Mulher com Aparelho nos Dentes I



Fig.56 - Olhares



Fig.57 - Mulher com Aparelho nos Dentes II



Fig.58 - Duas Mulheres

5.4 Uso das Tecnologias na Motivação para a Imagem

São diferentes as abordagens desenvolvidas por alguns investigadores sobre a imagem e a sua relação com o conhecimento que temos do mundo. Porém, há consciência geral que esse conhecimento nos chega insistentemente através das Tecnologias da Informação e Comunicação e, como afirmam Lima e Chaves (2009) enfatizando o seu papel como muito relevante:

(...) promove a imagem visual como objecto comunicacional primordial (...) e mediador privilegiado nos domínios comunicacional, informacional, simbólico e estético. (...) com as suas narrativas invade e modela as paisagens do quotidiano, o ambiente visual e consequentemente irriga também o nosso universo mental, transformando-o num elemento controverso da contemporaneidade (p.83).

Os mesmos autores sublinham também o papel preponderante da tecnologia no âmbito artístico, que no seu entender, promovem formas criativas de representar e de imaginar e reforçam quando dizem que actualmente, e resultante do desenvolvimento da tecnologia e facilidade de acesso,

(...) estamos a observar a emergência de novas linguagens artísticas, os criadores apropriam-se das tecnologias dos media e integram-nas no seu processo criativo. (...) conceptualizam espaços estéticos marcados pela interactividade, que por sua vez activam a criatividade e a fantasia dos fruidores, que no domínio do “tecno-imaginário” são induzidos, por vezes, ao papel de co-autores (p.92).

Opinião dissonante é a de Ferrão (2009, p.73), que acusa e recusa o fascínio dos indivíduos pelo discurso e “*pensamento*” da Cibercultura e crê que ela está associada à *fastcultura* que se dissemina em *santuários culturais* onde de forma genuína se vão produzindo produtos tecno e refere:

(...) a crescente emersão tecnológica imposta a toda a humanidade como inevitável, necessária e desejável, para a qual têm dado grande contributo as tecnologias da informação e comunicação em estreita relação com os dispositivos tecnológicos de matriz digital, protagonizando a contaminação imagética que tem como *áxis mundi* o computador e sua forte imposição à actividade artística, actividade esta, considerada por nós, do domínio exclusivo do ser humano (p.71).

Este professor e investigador da Escola Superior de Belas Artes de Lisboa põe em causa as manifestações tecno-artísticas que, precisamente por serem destinadas à área “tecno”, são vistas apenas como imagens digitais e, conseqüentemente, segundo ele, afastadas das obras artísticas, herança “imagética do ser humano”:

Os tecno-artistas fascinam-se pelas combinatórias e variantes de paletas com milhões de cores, pelo *copy-past*, que replica qualquer informação, pela desproporção da redundância e pela vertiginosa circularidade das imagens, contudo o pensamento plástico, (...) vai implodindo e vitrificando à velocidade do esquecimento, mimetizado pelo *delete* (...) (p.76).

Em consonância com esta perspectiva, o artista plástico Sudha Daniel ex-curador dos museus de Commonwealth de Londres e de Leicester e ex-artista em residência do Instituto Politécnico de Viana do Castelo comenta:

Aconteça na China ou na Inglaterra, o traçado da linha feita no computador é sempre o mesmo, não tem identidade. Para mim a arte digital é clínica e fria. Clínica, porque não é necessário usar as mãos, unicamente o teclado e o rato; fria, porque carece de sentimento. Nas interpretações das crianças não se vê uma interpretação mecânica, existe sentimentos, paixão. Se não há paixão e alma na Arte, então é só mecânica é unicamente “*Dead Art*”.

Nesta investigação as crianças não realizaram arte por computador, mas perceberam que as tecnologias (computador e vídeo) podem ajudá-las a aproximarem-se do universo da pintura.

5.5 Sumário

Este capítulo apresentou a análise dos dados recolhidos durante os três ciclos de investigação-acção, a partir da organização em categorias resultantes da descrição dos dados do capítulo anterior. A reflexão e avaliação ao longo dos ciclos permitiu a apresentação desses resultados, relacionados com adequação do modelo de análise de imagem ao contexto específico da Escola Básica de Vila Praia de Âncora, pertinência das artes, estratégias e conceitos e adequação do método de Investigação-Acção.

CAPÍTULO VI - CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS

6.0 Introdução

Neste capítulo, é apresentada uma revisão crítica da pesquisa, os resultados e as conclusões da investigação e recomendações para futuras pesquisas.

O Capítulo I apresentou o contexto e problema que deram origem à investigação – acção bem como as finalidades alicerçadas nas questões de pesquisa.

O Capítulo II remete-se para o estudo e reflexão de diversas perspectivas teóricas nacionais e internacionais sobre arte contemporânea e modelos e estratégias de apreciação da imagem na comunicação contemporânea.

O Capítulo III determina a metodologia da pesquisa, a Investigação – Acção.

O Capítulo IV descreve os três ciclos de investigação-acção.

O Capítulo V realiza a análise e interpretação de dados e apresenta os resultados.

Neste Capítulo apresenta as conclusões.

6.1 Método de Investigação - Acção

As questões levantadas nesta pesquisa e que justificaram, na minha perspectiva, a opção por um método qualitativo que contribuísse para compreender problemas específicos e possibilitasse a sua resolução no próprio local (Moura, 2003, p.12) levou a decidir-me pelo método de Investigação - Acção, que pela sua flexibilidade, se ajustou claramente à natureza do meu estudo. A necessidade de interagir com os alunos, descartou a hipótese de ser mera observadora de acções e não me permitir experimentações práticas.

Esta Investigação - Acção esteve assente em duas finalidades, estando a primeira confinada à revisão de teorias e práticas relacionadas com modelos de apreciação artística e a segunda, em avaliar esses modelos na prática educativa em contexto escolar, com alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico. Isso pressupõe o desenvolvimento de um processo de etapas, que deu origem a conclusões, de modo nenhum generalizáveis, e que se enquadram apenas no contexto da escola onde a professora investigadora lecciona. A sua importância e utilidade versaram, porém, no conhecimento e compreensão acerca do seu trabalho e dos colegas da área das artes, permitindo contribuir para o envolvimento e motivação dos alunos para manifestações artísticas contemporâneas.

A base das minhas considerações finais assentou nos meus próprios registos de investigadora participante e na discussão e reflexão com a equipa de intervenção, coadjuvados pelas gravações em vídeo.

6.2 Formação de Professores

Considero importante mencionar que durante a pesquisa se tornou visível, o entusiasmo e a alegria demonstrados pelos alunos no processo de realização das actividades. Sudha (2010) afirmou, peremptoriamente, que a aprendizagem alegre e de forte motivação são factores fundamentais na educação artística para a integridade de aprendizagem. Esta constatação tornou-se mais evidente quando os alunos se confrontaram com a descoberta do que está por detrás de uma obra de arte, que foi magistralmente comentada pelo pintor SD na galeria de arte, e a efectuação da expressão pictórica de retratos relacionada com a actividade sobre identidade. Toda esta metodologia exige conhecimento de estratégias e modelos de ensino que têm sido utilizados com sucesso noutros contextos internacionais. Como enfatizou o artista SD, uma forte motivação comprometem o pensamento imaginativo, que baseado em conceitos chave visuais e a importância de estímulos, torna-se como uma mola para o “salto” imaginativo e,

Ninguém pode saltar para a imaginação a partir do vazio

Sudha Daniel, 2010

Isto teve e terá implicações futuras. Ao serem desta maneira motivados os alunos irão, mais tarde, envolver os seus interesses com actividades artísticas.

Com alguma sistematização artistas, movimentos artísticos e obras de arte contemporâneos, preencheram o espaço da sala de aula, favorecendo a oportunidade dos alunos estabelecerem relações entre o mundo e o modo como o ser humano o tem percebido ao longo do tempo. Ao lidar com arte contemporânea, os alunos puderam aperceber-se de como gradualmente podem ir construindo um olhar cada vez mais sensível e crítico para entender como os elementos estéticos trazem significados diversos.

Uma das conclusões importantes refere-se à necessidade de proceder à inovação em mudança de mentalidades, atitudes e práticas, mas que definitivamente não bastam as

boas intenções nem as “bonitas” palavras. A formação contínua é fundamental e este Mestrado permitiu ter acesso a recursos humanos e materiais que de outra forma teria sido muito difícil conseguir. Isso levou a que a investigadora, de forma confiante, se dispusesse a avançar para uma intervenção curricular que irá necessariamente produzir alterações futuras nas suas práticas profissionais e nos colegas com quem trabalhou.

Este estudo procurou que fossem exploradas actividades simples, cujas estratégias envolvessem e motivassem os discentes pela apetência por manifestações artísticas contemporâneas, através de abordagens nos domínios produtivo/expressivo, na percepção visual e tátil, analítico-crítico e histórico/cultural. Os dados recolhidos permitiram também concluir que a vertente emocional do aluno é fundamental para o sucesso das aprendizagens e, por meio de uma favorável orientação das actividades artísticas, é possível levá-lo a descobrir e lidar com os seus sentimentos e emoções, ajudando-o a desenvolver a capacidade de compreender-se a si mesmo e aos outros como defende o investigador Howard Gardner (in Coquet, 2006, p.15). Não foram, portanto, descurados aspectos relacionados com o desenvolvimento da sua formação emocional e intuitiva como afirma a investigadora Coquet (2006, p.14) que partilha a importância destes conceitos quando diz:

O défice emocional e social com que muitas das nossas crianças chegam hoje à escola, só poderá ser de alguma forma minorado, com um desenvolvimento efectivo da personalidade da criança, a par do seu desenvolvimento cognitivo. (...) a teoria das Inteligências Múltiplas dá um grande salto em relação aos preconceitos iniciais estabelecidos social e culturalmente em relação a uma cultura que privilegia os conhecimentos - ler, escrever e contar - em relação aos conhecimentos artísticos e emocionais. Gardner declarou formalmente que não encontrava razão científica ou formal para que uns fossem valorizados perante os outros (...) (p.16).

6.3. Implicações para futuras investigações

Concluo, também, que o envolvimento numa investigação - acção me permitiu aprofundar as minhas capacidades como professora de arte e favorecer o incremento da educação artística com qualidade, num pequeno grupo de alunos cujos efeitos positivos foram já descritos, e que futuramente venha a ter repercussões na comunidade local. Tornar-se-á pois, relevante, prosseguir com experiências idênticas, e

que este tipo de investigação no ensino-aprendizagem seja uma prática para todos aqueles que tenham o intuito de avaliar o seu próprio processo de ensinar e aptidão para aperfeiçoar as suas práticas. Daí estar absolutamente em consonância com o pensamento de Stenhouse (1984), que propõe integrar o docente em papéis de investigador, observador e professor desde que torne claro que os seus procedimentos se baseiem em “desenvolver positivamente o seu ensino e fazer melhor as coisas” (p.210). E fazer melhor as coisas passa por cultivar uma prática reflexiva e participação crítica assentes na exploração de uma arte de efectiva contemporaneidade.

Esta investigação recomenda a continuação de outras pesquisas sobre o uso destas e outras estratégias sobre cultura visual e a formação contínua de professores nestas áreas do conhecimento.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMS, L. (2010). Action Research. In J. h. MacMillan, e S. Schumacher, *Research in Education* Chapter 19, (pp.443-453). New Jersey: Pearson
- AFONSO, A. (2010). Organização escolar, democracia e autonomia. Comunicação apresentada no I Seminário do VII Congresso dos Professores do Norte. Biblioteca Municipal. Viana do Castelo, 20 de Novembro de 2010.
- ALLISON, B. (1996). *Research Skills for Student*. London: M U.
- ALLISON, B. (1972). *Art education and teaching about the art of Asia and Latin American*. London: VCOAD Education Unit.
- ALLISON, B. e HAUSMAN, J. (1998). *The Limits of Theory in Art Education*. University of Surrey Roehampton. MA. Art, Craft and Design Education.
- ARNHEIM, R. (1999). *Consideraciones sobre la Educación Artística*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- BAMFORD, A. (2009). *El factor Wuuu! El papel de las artes en la Eeducación*. Um estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- BARBOSA, A.M. (2005). *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. Brasil. Editora Perspectiva S.A.
- BARBOSA, A.M. (2006). *Artes Visuais: Da Exposição à Sala de Aula*. São Paulo: USP.
- BARBOSA, A.M. (2008). Cultura Visual e Canal Futura. In *Pós: revista do programa de Pós-graduação em Artes*. MG: EBA/UFMG.
- BASTOS, A. & MELO de CARVALHO, J. (2009). *Inovação no ensino superior e desenvolvimento adulto: Contribuições para a formação de professores*. In A. Moura & E. Coquet (Coords.), *Diálogos com a arte*. Braga: CESC - UM.
- BELL, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BERGER, J. (1980 [1972]). *Modos de ver*. Lisboa: Edições 70.
- BEST, D. (1996). *A Racionalidade do Sentimento: O Papel das Artes na Educação*. Porto: Asa.
- BOEKAERTS, M. (2002). *Motivação para aprender*. Bélgica: Academia Internacional de Educação.
- BOGDAN, R., e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOOTH, T. e AINSCOW, M. (2002). *Índex para a inclusão: Desenvolvendo aprendizagem e a participação na escola*. CSIE.
- BRAUMANN, M. (2009). Criatividade Artística e Criatividade Científica. In *Noesis*, n.º77, pp.26-31.

- CALADO, M. e SANTINHO, M. (2001). *A arte Fala*. Porto: Areal Editores.
- CAMARGO, A. (2009). Seminário. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- CHALMERS, G. (1996). *Celebrating Pluralism: art, education, and cultural diversity*. Los Angeles: Getty Education Institute for the Arts.
- COHEN, L., e MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COQUET, E. (2006); São Mateus, cap. XXV, v. de 14 a 30 ou, de como os caminhos da investigação retomam as parábolas do Séc. I. In *Ensinarte*, n.º 7/8, pp.11-21.
- CRISPOLTI, E. (2004). *Como estudar a Arte Contemporânea*. Lisboa: Estampa, Lda.
- EÇA, T. (2008). Educação artística em Portugal: entre a tradição e a ruptura. In *Pós: revista do programa de Pós-graduação em Artes*. MG: EBA/UFMG.
- ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- ELLIS, A. K.(2005). *Research on educational innovation (4ª ed.)* . NY: Eye on Education
- FELDMAN, E.B. (1982). *Varieties of visual experience* (2nd Edit). New York: Harry, N. Abrams, Inc. Publichers.
- FERNANDES, D. et al (2007). Estudo de Avaliação do Ensino Artístico, Relatório Final. Protocolo entre o Ministério da Educação e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- FERRÃO, H. (2009). Manifestações Artísticas Versus Produções Tecno-Artísticas. In A. Moura e E. Coquet, *Diálogos com a Arte*, Centro de Estudos da Criança, U.M., pp.71-81
- FERRARI, S. (2008). *Arte Contemporânea*. Lisboa: Editorial Presença
- FIGG, G. (1989). *Towards a Curriculum Model for Primary Art, Craft and Design*, In Dyson, A. (1989), *Looking, making and learning- art and design in the Primary School*. London: Institute of Education, pp.33-55.
- FIZ, S.M. (1994). *Del Arte Objetual al Art de Concepto*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- FULLAN, M. (2005). The meaning of educational change: A quarter of a century of learning. In A. Liberman (Ed.), *The roots of educational change: International Handbook of Educational Change*. NY: Springer.
- HARGREAVES, D.J. (1991). *Infancia y educacion artística*. Madrid: Morata, S.A.
- HAUSER, A. (1982 [1951]). *História Social da Literatura e da Arte*. V.2, 3.ª edição. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- HERNÁNDEZ, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro S.L.
- HOFSTÄTTER, H.H (1984). *Arte Moderna: Pintura, Gravura e Desenho*. Lisboa: Verbo.

- HONNEF, K. (1992). *Arte Contemporânea*. Germany: Benedikt Taschen. Trd. Casa das Línguas, Lda.
- HUYGHE, R. (1965). *Os poderes da imagem*. Lisboa: Livraria Bertrand, S.A.R.L.
- JOLY, M. (2008). *Introdução à Análise da Imagem*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- KEMMIS, S., e MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación*. Barcelona: Alertes.
- LENCASTER, J. (1991). *Las artes en la educación primaria*. Madrid: ga:Morata, S.A.
- LIMA, I. e CHAVES, J.H. (2009). Imagem & Estetização: Múltiplos Olhares. In A. MOURA e E. COQUET, in *Diálogos com a Arte*. Braga: Centro de Estudos da Criança, U.M., pp. 83-97.
- LINDSTROM, L. (1994) *Art education for Understanding: Goodman, Arts PROPEL, and DBAE* Jade, vol. 13, n.º 2, pp.189-201.
- LOWENFELD, V. e BRITAIN, W.L. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Kapelusz.
- LOWENFIELD, V. e BRITAIN, W.L. (1982). *Creative and Mental Grow*. London: Mcmillan.
- LUQUET, G. H. (1969). *O desenho infantil*. Porto: Editora Civilização.
- MCMILLAN, J., e SCHUMACHER, S. (2010). *Research in Education, Evidence-Based Inquiry*. New Jersey: Pearson.
- MERRIAM, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- MEULEN, J. (1991). *Histoire des images et peintures saints*. Tradução da ed. Latina (revisada) de 1574, in *Les images, L'Église et les arts visuels*. Paris: Éditions du Cerf.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- MOURA, A. (2000). Prejudice reduction in teaching and learning Portuguese cultural patrimony. Tese de Doutoramento. Londres: Universidade de Surrey Roehampton, Tese Policopiada.
- MOURA, A. (2001). Uma Perspectiva Global Acerca da Arte, Cultura e Investigação. In Seminário de Investigação - Expressões Artísticas e Educação Física em Portugal. Braga: UM, Instituto de Estudos da Criança, pp.21-35.
- MOURA, A. (2002). Tendências nacionais e internacionais em educação multicultural, in *Expressão*, Centro de Artes e Letras, Santa Maria, pp. 5 – 18.
- MOURA, A. (2003). Desenho de uma Pesquisa: Passos de uma Investigação-Ação. *Revista Educação*, (28),1 Centro de Artes e Letras, Santa Maria, pp. 09-31.
- MOURA, A. (2005). Desenvolvimento profissional de práticas reflexivas de professores de arte: Um caminho a percorrer. In *Actas dos ateliers*. V.º Congresso Português de Sociologia.

- MOURA, A. e CACHADINHA, M. (2007). A Arte como instrumento de educação social e de desenvolvimento cívico. In Oliveira, M. (org.), *Arte, Educação e Cultur*. Santa Maria: UFSM, pp. 197-214.
- PARSONS, M. (1992). *Compreender a Arte*. Lisboa: Editorial Presença.
- PERRENOUD, P. (1999) *Formar professores em contextos sociais em mudança - Prática reflexiva e participação crítica*: Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPED, Caxambu.
- NAVARRO, R. M. (2000). *Innovacion educativa: teoria, procesos y estrategias*. Madrid: Editorial Síntesis.
- READ, H. (1952) *A Filosofia da Arte Moderna*. Lousã. Editora Ulisseia.
- READ, H. (2001). *A Educação Pela Arte*. SP: Martins Montes.
- REY, S. (2008). A dimensão crítica dos escritos de artistas na arte contemporânea. In *Pós: revista do programa de Pós-graduação em Artes*. MG: EBA/UFGM.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Especiais*. Espanha: Unesco.
- UNESCO (2006). *Roteiro para a Educação Artística*. Lisboa: CNU.
- RUBTSOV, V. (2009). A prática da aprendizagem partilhada. In *Noesis*, n.º 77, p.13.
- SÁINZ, A. (2003). *El Arte Infantil: Conocer al niño a través de sus dibujos*. Madrid: Eneida.
- SARDELICH, M. E. (2006). *Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa*. Cadernos de pesquisa, v. 36, n. 128, Maio/Ago. Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana-BA.
- SERRANO, G. P. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: Muralla.
- SMITH, E.L. (1998). *Movimientos artísticos desde 1945*. Barcelona: Destino, S.A.
- SOUSA, A. M. (1973). *Artes plásticas na escola*. Rio de Janeiro: Bloch Editores
- STEERS, J. (2003). Art and design in the UK: The theory gap. In N. Addison and L. Burgess, *Issues in Art and Design Teaching* (pp.19-30). London: Routledge Falmer.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- SWIFT, J. e STEERS, J. (1999). A Manifesto for Art in Schools. In *Journal of Art and Design Education*, vol. 18, n.º 1, pp.7-13.
- TAYLOR, R. (1988). *Educating for art: Critical response and development*. Harlow: Horizonte.

THISTLEWOOD, D. (1989). *Critical studies in art and design education*. London: Longman.

TRINDADE, M.H. (2004). A Mediação do olhar- Estratégias de Apreciação Artística no Museu Nogueira da Silva. Braga: U.M. Tese de Mestrado policopiada.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. Espanha.

YUDINA, E. (2009). A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky. In *Noesis*, n.º 77, p.4.

ZINCHENKO, V. (2009). Lev Vigotsky da “idade de prata” ao “terror vermelho”. In *Noesis*, n.º 77, p.6.

Páginas Web

CONGRESSO DE BEJA (2008). Conclusões do Congresso Ibero Americano de Educação Artística: *Sentidos Transibéricos*. Escola Superior de Educação de Beja. Obtido em 12 de Fevereiro de 2011, de <http://WWW.rede-educacao-artistica.org/>

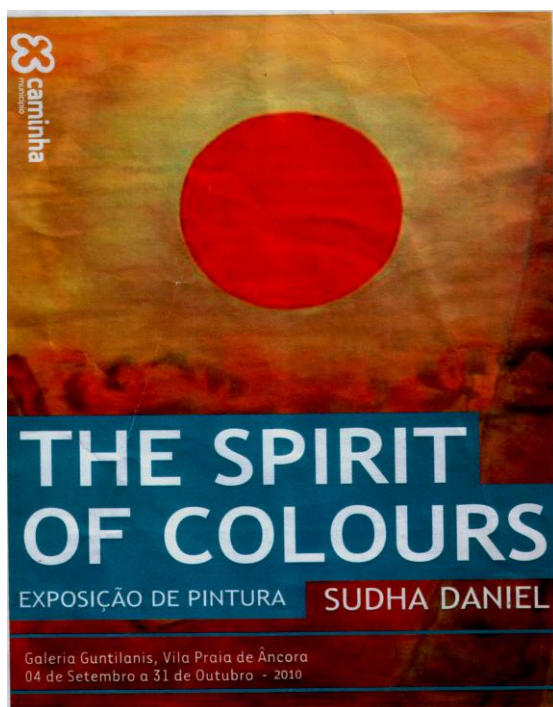
MESSINA, G. (2001). Mudança e Inovação Educacional: Notas para reflexão, In *Cadernos de Pesquisa*, n.º 114, pp.225 – 233. Obtido em 7 de Fevereiro de 2011, de www.scielo.br/pdf/op/n114/a10n114.pdf.

MESTRES, L.E.P. (2004). *Alear: Arte Procesual-Aleatório: La Aleatoriedade en el “Computer-art”*. Universidade de Barcelona. <http://www.tesisenred.net/TDX-0210106-093909>

PEDROSA, S. (2002). *Aprender a ver arte com imagens de Eckhout*. Obtido em 12 de Fevereiro de 2011, de www.institutocardobrennand.org.br/textos/sebastiaoPedrosa.pdf.

Anexos

Anexo I - Catálogo da Exposição de Sudha Daniel



DECLARAÇÃO DO ARTISTA

Pintar é para mim uma viagem espiritual pessoal, é a minha própria realização, através da beleza da cor, envolvendo o equilíbrio e a harmonia da minha mente, corpo, coração e alma. Deus abençoou-me com este precioso dom criativo. Medito, diariamente, a fim de purificar a mente e o meu interior para que a minha visão da cor seja clara e pura quando me encontro no processo criativo da pintura. Às vezes, sinto que o próprio acto de criação artística é, em si, uma forma de meditação.

Eu sinto e gozo uma miríade de cores vindas de toda a espécie de fontes. Mas, acima de tudo, delicio-me com a beleza gloriosa da luz e da cor em todas as manifestações da natureza, da mais pequena à mais infinita, minha derradeira fonte de inspiração que engrandece a minha consciência estética e a minha sensibilidade. Os meus quadros são frequentemente uma interpretação da essência destas manifestações.

Nos companheiros que têm partilhado a minha viagem descubro que algumas das minhas cores podem causar prazer; ou podem acalmar e curar, ou hipnotizar e transportar a um mundo de sonho. Alguns dos meus quadros são simultaneamente sensuais e serenos – as cores são magníficas, poéticas, contemplativas, misturam-se, dissolvem-se, vibram e cantam – acabando por transmitir um sentido do sublime.

Viana do Castelo, abençoada com uma grande variedade de beleza natural e tranquilidade, foi favorável à minha natureza e ao meu género de criatividade artística. A chegada da Primavera a Viana e o fantástico renascer da vida na natureza, com os seus rebentos e botões espantosos por todo o lado, proporcionou-me uma elevação espiritual. Tentei capturar estes elementos na minha pintura.

O estímulo para esta exposição foi inspirado principalmente pelas minhas experiências visuais na Índia, Grã-Bretanha e recentemente em Portugal. Convido-vos a celebrar a beleza e a alegria da cor.

SUDHA DANIEL

Anexo II - Obras de Sudha Daniel



Suriya, Force of Life, óleo sobre tela,
80 x 120 cm



Hibiscus Indian Garden, óleo sobre
tela, 80 x 120 cm



Exotic Pheasants óleo, sobre tela,
80 x 120 cm



Meditative Dance, óleo sobre tela,
80 x 120 cm



Trees of Life, óleo sobre tela, 80 x 120 cm



Homage to Viana do Castelo, óleo sobre tela, 80 x 120 cm



Sacred Colours Galore, óleo sobre tela, 80 x 120 cm



Peacock Searching, óleo sobre tela, 80 x 120 cm



A Humble and Peaceful, óleo sobre tela, 80 x 120 cm



Delightful Vision, óleo sobre tela, 80 x 120 cm

Anexo III - Análise do pintor Sudha Daniel acerca dos trabalhos dos alunos

AB: guarda - sol, montanha e sol

Esta criança com necessidades educativas especiais tem duas razões para se expressar desta maneira: falta de capacidade e inibição...confiança para interiorizar os elementos visuais e expressar e interpretar à sua maneira de forma cuidadosa.

IC: guarda - sol, montanha e sol

O círculo e os segmentos dão a ideia de uma forma abstracta, o que é interessante. As cores são as reais, mas existe aqui um jogo de formas e cor o que torna a interpretação fascinante.

MC: sol, montanha e guarda - sol

Neste trabalho a preto e branco o aluno (dislético) redefine tudo, reinterpreta tudo. O oposto do sol (luz) é o negro e ele decide usar o negro. Montanha, guarda - sol e sol são conciliados numa composição abstracta. Seleccionou uma gama de tons de cinzento produzindo texturas.

ES: arco – íris, dois cisnes e o sol

O sol surge aqui influenciado por outro quadro; os cisnes são orientados de maneira diferente, no entanto a cor e as formas foram bastante influenciadas pelos quadros originais.

F V: ponte japonesa e cisne

Usou as linhas numa combinação de realismo e abstracção. Ele deve ter usado as suas vivências para reinterpretar os movimentos da água. Ele também usa a imaginação; existe até um ícone no canto esquerdo (talvez a nível inconsciente)... A ponte vermelha (de outro quadro) foi importada para aqui; ele interpretou a natureza e conciliou-a com esse elemento importado.

AV: arco – íris e cisne preto na água

*É fascinante! Ela pintou o cisne, produziu o movimento para o cisne e captou uma secção do arco – íris e, tal como eu, mergulhou-o na água. Uma coisa curiosa é o semblante do cisne; parece curioso, confuso, talvez esteja a pensar "o que é que se está a passar aqui?"
O título desta pintura poderia ser: "O que é que está a acontecer aqui?"*

JA: árvores e relva

O JA, concretamente, tentou explorar a ideia de espaço, a partir da apresentação da larga área de relva, e o rio e as árvores na parte esquerda da composição.

RF: árvores e rio

A RF tentou a perspectiva, mas evidenciou dificuldade na redução de tamanho das árvores, mas o uso da cor é cuidadosa.

GP: árvores

Aqui novamente, muitas árvores, não existe a perspectiva nem o conhecimento básico da pintura, mas usou a imaginação.

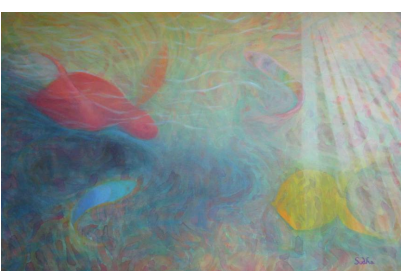
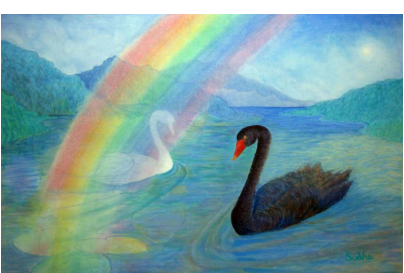
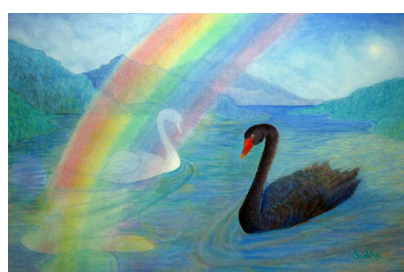
FS: pássaro e árvore

O aluno desenha as árvores e um pássaro estranho, parece um guarda-rios; criou o seu próprio pássaro mais as Árvores da Vida. Combinou elementos de duas pinturas.

Trabalhos dos alunos



Pinturas de Sudha Daniel





Anexo IV - Recursos pedagógicos - Obras de arte. Pintura



Reprodução da gruta de Altamira, Museu Arqueológico. Madrid



Tempo-Passado e Presente, 1991, Paula Rego



Canyon, 1959, Robert Rauschenberg

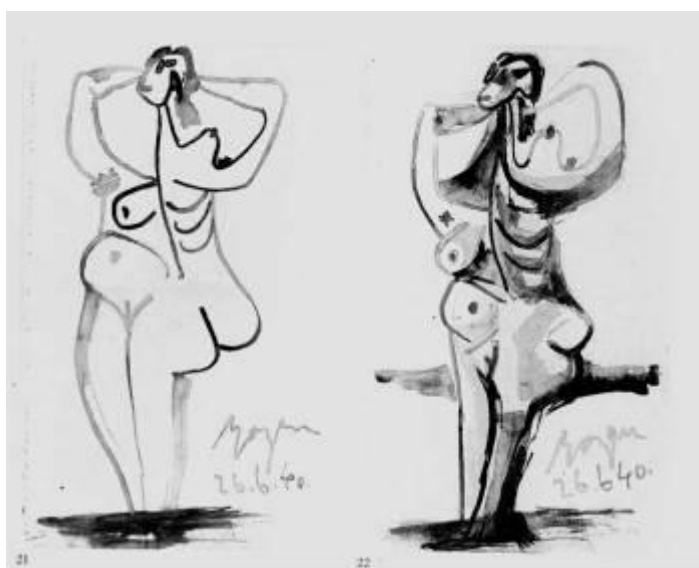
Anexo V - Recursos pedagógicos - Obras de arte. Desenho



Estudos de nu feminino, s.d. Giacometti,



Study of Male Figure, 1640, Rubens,



Estudos, 1940, Picasso



Babilónia, 2003, José Rodrigues



Hands in Adoration, 1528, Albrecht Dürer

Anexo VI - Recursos pedagógicos - Obras de arte. Rostos



Sem Título, 1988, Jean Michel Basquiat



Senecio, 1922, Paul Klee



Affluence, 1961, Dubuffet



S/Título, 1989, Bual



Sen Título, 1973 Arnul Rainer



Cabeça, 1986, Baseltz



**Mulher c/ chapéu, 1905
Matisse,**



Mulher, 2001, Graça Morais

Anexo VII - Arte Conceptual.



Spiral Jetty, 1970, Robert Smith



Sin título, 1986, Giovanni Anselmo



La Tela Amarilla, 1970, Antoni Tàpies



Sim e Não, 1972, Joseph Beuys

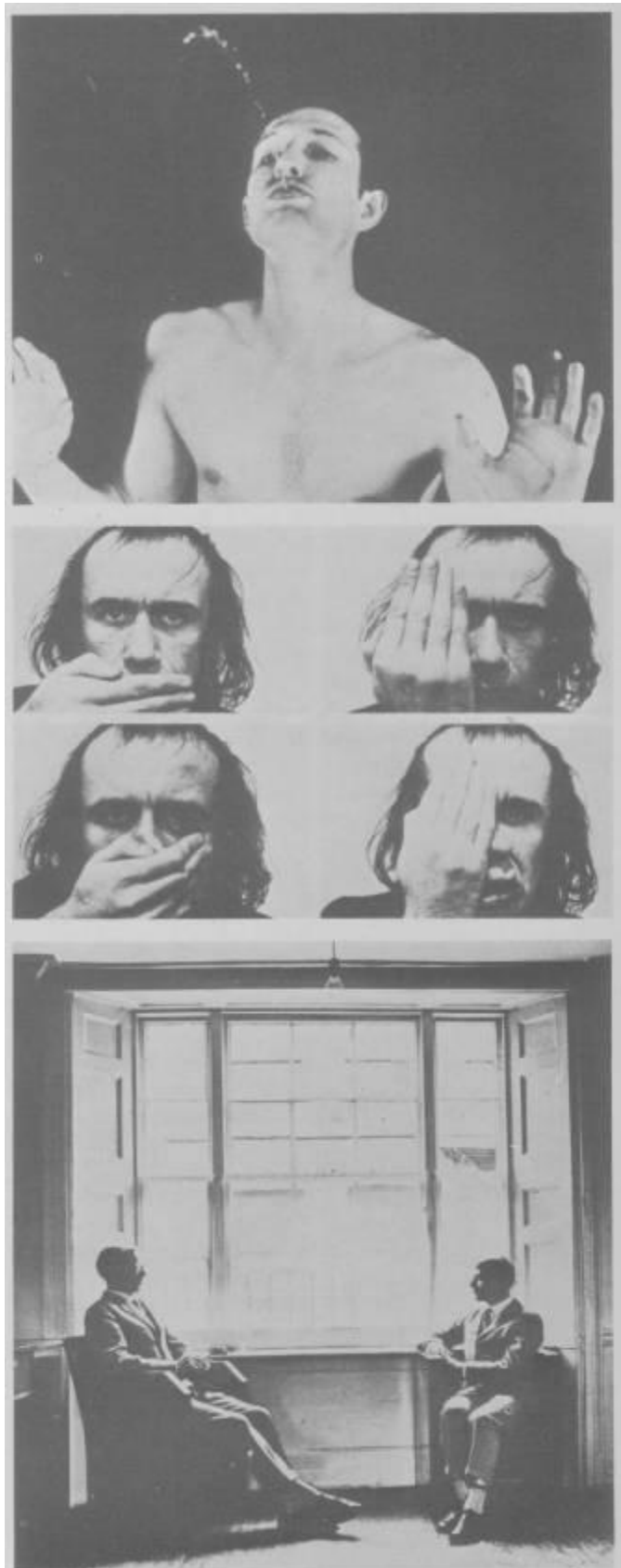


Sem Título, 1968, Rothko



Natureza Morta, n.º 35, 1963, Tom Wesselman

Body Art



Bruce Nauman, Vito Acconci e Gilbert e George, 1971

Anexo VIII - Alunos a desenhar dentro e fora da sala de aula



Estudo do rosto



Observação da auxiliar de educação



Observação da auxiliar de educação



Observação da auxiliar de educação



Aluno descrevendo verbalmente o trabalho proposto



Pintura de retratos



Identidade é Memória é Cultura, 2010, trabalhos dos alunos

Anexo IX - Exposição de trabalhos dos alunos



Retratos da Natureza, 2010



Identidade é Memória é Cultura, 2010

Anexo X - Tabelas de caracterização da população escolar do Agrupamento de Escolas de Vila Praia de Âncora

Tabela 1

CRIANÇAS E ALUNOS DO AGRUPAMENTO															
Pré-Escolar	3 Anos			4 Anos			5 Anos			6 Anos			Total		
	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	M	F	T
	32	19	13	25	17	8	19	13	6	1	1	0	50	27	77
1.º Ciclo	1.º Ano			2.º Ano			3.º Ano			4.º Ano			Total		
	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	M	F	T
	63	38	25	54	33	21	73	39	34	83	36	42	146	122	268
2.º Ciclo	5.º Ano			6.º Ano									Total		
	T	M	F	T	M	F							M	F	T
	112	58	54	83	50	33							108	87	195
3.º Ciclo	8.º Ano												Total		
	T	M	F										M	F	T
	14	5	9										5	9	14
												Total	M	F	T
													309	245	554

Tabela 2

PESSOAL DOCENTE DO AGRUPAMENTO					
Setembro 2010					
	Funções lectivas	Apoio	Educação Especial	Outras funções	Total
Pré-escolar	5			1	6
1.º Ciclo	17	1		1	19
2.º Ciclo	30		4	2	36
Total	62	1	4	4	69

Tabela 3

PESSOAL NÃO DOCENTE DO AGRUPAMENTO				
Setembro 2010				
	Serv. Administ. Esc.	Assistentes Operacionais	Taref.	Total
EB de Vila Praia de Âncora	6	18	4	28
EB 1 Lage -Âncora		(2)		(2)
JI e EB 1 de Medo - Riba de Âncora		1+(2)		1+(2)
JI Igreja Âncora		(2)		(2)
JI de Vila Praia de Âncora		(1)		(2)
Total	6	19+(7)	4	29+(8)

Entre parêntesis pessoal destacado pela Câmara Municipal de Caminha

Tabela 4

Turmas do 2.º e 3.º Ciclo da EB de Vila Praia de Âncora							
Ano	A	B	C	D	E	N.E.E.	Total
5.º	26	22	20	22	22	8	112
6.º	25	20	18	18	20	8	83
8.º	14					4	14
					Total	20	209

Tabela 5


APOIOS EDUCATIVOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL							
	Acção Social Escolar		Suplem. alimentar	Plano de recup.	Plano de acomp.	Relatório educac.	Prog. Educ Ind.
	Esc. A	Esc. B					
Pré-escolar	1						1
1.º Ciclo	75	68	12	33	2	4	2
2.º Ciclo	65	48	16	70	6	3	20
3.º Ciclo	6	4	3	5	0	0	4
Total	146	120	20	79	6	8	32

Anexo XI - Ficha de trabalho sobre uma obra de arte

AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS DO VALE DO ÂNCORA
ESCOLA BÁSICA DE VILA PRAIA DE ÂNCORA

Nome do aluno: André Ano: 6 Turma: D

FICHA TÉCNICA DA OBRA DE ARTE

AUTOR: <u>Sudha Daniel</u>	
TÍTULO: <u>Temple Flame</u>	
DATA: <u>2009</u>	
DIMENSÕES: <u>80x120cm</u>	
PROVENIÊNCIA: <u>Faculdade Superior de Educação de Vila do Castelo</u>	
TÉCNICA: <u>Óleo sobre tela</u>	
GÊNERO: <u>Religião</u>	

LEITURA DESCRITIVA OU DENOTATIVA	LEITURA INTERPRETATIVA OU CONOTATIVA
<p>Descrição do tipo de obra e elementos que a constituem:</p> <p><u>uma tela, vários de pigmentos coloridos.</u></p>	<p>Identificação de emoções e sentimentos despertados pela obra:</p> <p><u>As emoções que o quadro tras é... a luz da paz interna.</u></p>
<p>Descrição detalhada do género e do tema:</p> <p><u>Religião - serve para a luz de um deslumbramento que vem do mundo.</u></p>	<p>Ideias e significados simbólicos que transmite:</p> <p><u>As cores e o brilho da luz da paz interna.</u></p>
<p>Identificação do estilo, movimento ou tendência a que pertence:</p> <p><u>Tendência realista</u></p>	<p><u>A tela - a luz da paz interna que vem do mundo.</u></p>

(adaptado do "Manual de Educação Visual" Porto Editora)

Anexo XII - Pedido de autorização para implementação da investigação

AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS DO VALE DO ÂNCORA

Escola Básica de Vila Praia de Âncora

Pedido de autorização à Directora do Agrupamento de Escolas do Vale do Âncora

Exma. Sra. Directora

Eu, Manuelina Danin Correia, Professora do grupo 240, do Quadro de Nomeação Definitiva deste Agrupamento, venho por este meio solicitar autorização para realizar uma investigação relativa à dissertação de Mestrado de Educação Artística da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, no qual estou matriculada, subordinada ao tema “Os Caminhos do Olhar da Criança para a Arte Contemporânea”. Tenciono efectuar uma Investigação – Acção, de observação participante, utilizando como amostra uma turma do 2.º ciclo da Escola Básica de Vila Praia de Âncora. Os instrumentos de recolha de dados são a filmagem panorâmica das aulas, o registo fotográfico para a análise do material bi e tridimensional produzido, a entrevista e as notas de campo.

Com os melhores cumprimentos, aguardo deferimento

Manuelina Danin Correia

Vila Praia de Âncora, 27 de Outubro de 2010

Anexo XIII - Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS DO VALE DO ÂNCORA

Escola E.B. de Vila Praia de Âncora

Pedido de autorização

Exmo. Sr. (a) Encarregado (a) de Educação

No âmbito do curso de mestrado em Educação Artística da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, eu, Manuelina Danin Correia, professora de Educação Visual e Tecnológica do 2.º Ciclo do Ensino Básico desta escola, pretendo desenvolver um projecto com os alunos do 6.º Ano Turma D, e é necessário recorrer à filmagem/fotografia das actividades a implementar na sala de aula.

Por tal facto, venho solicitar a sua autorização para poder filmar/fotografar o seu educando(a) durante as aulas/actividades do referido projecto.

Esta investigação já teve a anuência da Directora do Agrupamento Professora Isabel Barros, mas para obter as imagens é necessário o seu consentimento.

Assumo total responsabilidade pelo processo, assegurando a confidencialidade da informação e o anonimato dos participantes.

Atenciosamente,

Manuelina Danin Correia

Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do
aluno(a) _____, autorizo/não autorizo a fotografar
o meu educando(a) para o fim acima descrito.

Vila Praia de Âncora, _____ de Novembro de 2010